

UNIVERSIDADE VALE DO SAPUCAÍ - UNIVÁS
MARCILENA ASSIS TOLEDO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DOCENTE: DILEMAS E REFLEXÕES COLETIVAS

Pouso Alegre

2015

MARCILENA ASSIS TOLEDO

FORMAÇÃO DOCENTE: DILEMAS E REFLEXÕES COLETIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. Carla Helena Fernandes

**Pouso Alegre
2015**

Toledo, Marcilena Assis. Formação Docente: dilemas e reflexões coletivas/
Carla Helena Fernandes. Pouso Alegre: 2015. 201 f; il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí.

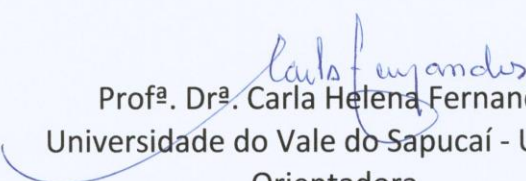
Orientador: Dra. Carla Helena Fernandes.

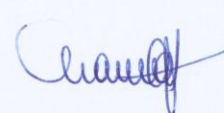
Descritores: 1. Formação. 2. Dilemas Docentes. 3. Conversação.

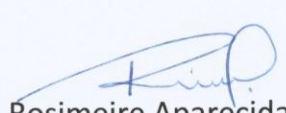
CDD: 370.71

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada “**FORMAÇÃO DOCENTE E A DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR**” foi defendida, em 14 de abril de 2015, por Marcilena Assis Toledo, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98006962, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:


Prof^ª. Dr^ª. Carla Helena Fernandes
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora


Prof^ª. Dr^ª. Laura Noemi Chaluh
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Examinadora


Prof^ª. Dr^ª. Rosimeire Aparecida Soares Borges
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (PROPPES)

Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – Fátima I – Pouso Alegre/MG – CEP: 37550-000 – Fone: (35) 3449-9231

Dedicatória

Aos meus filhos Elisa e Danilo
Por todo o significado que dão a minha vida.
A meus familiares, especialmente à minha mãe pelo
carinho, o apoio e o incentivo em todos os momentos
dessa caminhada para alcançar mais essa conquista que é de todos nós.

Agradecimentos

A Professora Dra. Carla Helena Fernandes. Obrigada por me permitir aventurar.
Por embarcar comigo nessa aventura e por compartilhar comigo todo seu saber.
Pelo seu tempo a mim dedicado. Por ter escutado meu desejo.

As Prof^ª Dr^ª Laura Noemi Chaluh, Prof^ª Dr^ª Rosemeire Aparecida Soares, Prof^ª Dr^ª Borges
Sandra Maria da Silva Sales Oliveira e Prof^ª Dr^ª Daniela Dias dos Anjos pelas valiosas
contribuições para meu trabalho.

Aos professores que participaram dessa pesquisa pela coragem que demonstraram diante dos
desafios da docência e a Diretora que me abriu as portas da sua escola.

A minha amiga Prof^ª Dr^ª. Maria Inês Bustamante de Carvalho por estar ao meu lado por mais
essa caminha. Pela amizade que tem me fortalecido. Pela profissional capaz de dividir para
somar com os outros.

As minhas amigas Ana, Maria Eunice, Téia e Zita pela presença e pela crença,

As minhas colegas da Ato Escola de Psicanálise por fazerem parte da minha formação. Em
especial a Neusa Loureiro pela parceria nas conversas e por partilhar comigo sua brilhante
experiência como Diretora escolar.

Aos meus alunos, por produzirem em mim tanto saber e conhecimento.

Gostaria de agradecer a todos que pela presença ou pela ausência durante todo meu processo
formativo contribuíram para a conclusão de mais essa etapa.

A produção que fica para o além da vida
É a obra eterna de cada um.
Aquilo que fica contém uma história
Que apesar de própria, nos convida à fantasia.
O ser e o não ser está em cada detalhe
E a beleza do que já foi está presente.

Marcilena Assis Toledo

TOLEDO, Marcilena Assis. Formação Docente: dilemas e reflexões coletivas. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.

RESUMO

A escola da contemporaneidade vem sofrendo um processo de grandes mudanças. O desafio das instituições e dos professores está em, através da educação escolar, contribuir na formação de sujeitos possuidores de consciência crítica de si e do contexto que habitam. Nesse sentido, a formação docente passa a ser um importante dispositivo para que os objetivos propostos por uma escola que se pretende aberta para todos. Defende-se, porém, formação que seja processual e que tenha como referência a reflexão individual e coletiva sobre o exercício docente e os contextos de trabalho. A presente pesquisa, da qual participaram doze professores do ensino fundamental e médio de uma escola da rede estadual de ensino de Pouso Alegre – MG, teve como objetivo investigar, em um espaço coletivo de circulação da palavra, criado na escola, em que medida os dilemas vividos pelos professores e partilhados com seus pares podem ser mobilizadores de reflexões sobre a prática docente e de formação profissional. A pesquisa de abordagem qualitativa fez uso da técnica da Conversação: um dispositivo clínico psicanalítico para trabalho com grupos. A pesquisadora e os professores da escola reuniram-se semanalmente; os encontros foram audiogravados e analisados por meio de leitura transversal que buscou pela emergência de temáticas, o que teve como referência os conceitos-chave da pesquisa, a saber: formação na escola, dilemas docentes e interlocução. A análise evidenciou a relação constitutiva do professor com o Outro e reflexões sobre o lugar do docente na escola e na sociedade, como sujeito e profissional. Evidenciou também temáticas comuns aos professores, como autoridade/autonomia, inclusão e (in)disciplina. As conclusões a que se chegou indicam que o coletivo escolar, espaço da Conversação, pode receber o estatuto de formativo ao promover a (re)significação de saberes compartilhados possibilitando novas formas de atuação profissional.

Palavras chaves: Formação; Dilemas Docentes; Conversação.

TOLEDO, Marcilena Assisi. Teacher Training: dilemmas and collective reflections. 2015. 201 f. Dissertation (Master of Education) Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.

ABSTRACT

The school nowadays is experiencing a process of great change. The challenge of the institutions and teachers is through education, contribute to the formation of critical consciousness holders subject of self and the environment they inhabit. In this sense, teacher education becomes an important device so that the objectives proposed by a school that is to be open to everyone. It is argued, however, that training is procedural and that refer to individual and collective reflection on the teaching exercise and work contexts. This research, which was attended by twelve teachers from elementary and secondary education in a state school Pouso Alegre teaching - MG, aimed to investigate in a collective space of word movement, created in school, to what extent dilemmas faced by teachers and shared with peers can be mobilizers reflections on the teaching practice and vocational training .. A qualitative study made use of the Conversation technique: a psychoanalytic medical device to work with groups. The researcher and the school teachers met weekly; the meetings were taped and recorded and analyzed by cross reading that sought by the emergence of thematic, which had reference to the key concepts of the research, namely: training in school, teachers and dilemmas dialogue. The analysis showed the constitutive relation of the teacher with the Other and reflections on the place of teachers in school and in society as a subject and professional. Evidenced also common themes to teachers as authority / autonomy, inclusion and (in) discipline. The conclusions that was reached indicate that the school collective, conversation space, you can get the training status to promote (re) signification of shared knowledge enabling new forms of professional performance.

Key words: Education; Teachers dilemmas; Conversation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 MEMORIAL	18
1.1 O OUTRO QUE ME CONSTITUI	20
1.2 A CAIXA DE PANDORA	22
2 FORMAÇÃO DOCENTE: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, DILEMAS E RELAÇÃO COM A PRÁTICA PROFISSIONAL	33
2.1 NA HISTÓRIA, ALGUMAS RESPOSTAS	33
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS DOCENTES: REFLEXÕES E RECONSTRUÇÕES	39
2.3 A SALA DE AULA E A ESCOLA COMO ESPAÇOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL: FORMAÇÃO, PARTICIPAÇÃO, AUTONOMIA E AUTORIDADE DOCENTE	42
2.4 FORMAÇÃO E DIVERSIDADE NA ESCOLA	49
3 ESPAÇOS COLETIVOS ESCOLARES DE REFLEXÃO E FORMAÇÃO.....	58
3.1 A CONVERSAÇÃO E O COLETIVO: ESPAÇO DE REFLEXÃO E INTERLOCUÇÃO COMO MEIOS DE FORMAÇÃO	58
3.1.1 O porquê da Conversação	59
3.2 A COLETIVIDADE DE PROFESSORES	68
4 METODOLOGIA DE PESQUISA	74
4.1 OBJETIVOS DA PESQUISA	75
4.2 DELINEAMENTO DE ESTUDO	75
4.3 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E SUJEITOS	75
4.4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	77
4.5 ANÁLISE DE DADOS	78
5 A ESCOLA ESPAÇO TEMPO DA CONVERSACÃO	80
5.1 O ESPAÇO DA HISTÓRIA	80
5.1.1 Um olhar sobre a escola	82
5.2 A CONVERSAÇÃO NA ESCOLA	85
5.2.1 Entrevista com a Diretora	85
5.2.1.1 Entre / vista	86

6 A CONVERS (a) ÇÃO	91
6.1 CONSTRUINDO O CAMINHO	92
6.1.1 O primeiro encontro	93
6.1.2 Primeiro Conversação	95
6.1.3 Segunda Conversação	96
6.1.4 Terceira Conversação	97
6.1.5 Quarta Conversação	98
6.1.6 Quinta Conversação	98
6.1.7 Sexta Conversação	99
7 TEMAS EMERGENTES	100
7.1 FORMAÇÃO E INTERLOCUÇÃO: O OUTRO NA CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR	101
7.1.1 A inclusão escolar e a formação docente continuada	116
7.1.2 A função e o lugar do professor	120
7.1.3 Sentimento de frustração do professor	122
7.1.4 Os “papeis” e os rótulos	123
7.2 ATRAVESSAMENTOS NA/DA DOCÊNCIA: ENTRE A ATUAÇÃO, A AUTONOMIA E A AUTORIDADE	130
7.2.1 Autonomia e Autoridade	130
7.2.2 In/disciplina	149
7.3 O COLETIVO E A CONVERSAÇÃO: NA CADEIA SIGNIFICANTE O DESEJO FAZ O MOVIMENTO	160
7.3.1Elaboração – (É / labor e ação)	164
7.3.1.1 O sentido é a posteriori	173
7.3.2 E o trabalho continua	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
1 OS DILEMAS	182
2 REFLEXÕES E OS SABERES	184
DEPOIS	185
REFERÊNCIAS	187
APÊNDICES	199

INTRODUÇÃO

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimentos, como sinal de atenção que surge alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos. [...] É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como critério de recusa ao velho não é apenas cronológico (FREIRE, 1996, p. 32).

O amor ou o ódio dos homens não espera, para se fixar, ter primeiro estudado e reconhecido a natureza das coisas. Os homens amam por impulso e por razões de sentimento que nada têm a ver com o conhecimento e às quais a reflexão e a meditação não podem deixar de tirar força (FREUD, 1910, p.55)

Em uma sociedade em mudança, à escola tem sido colocado o desafio de contribuir na formação dos novos cidadãos com a construção de educação escolar de qualidade que contemple as necessidades sociais reivindicadas pela contemporaneidade. Esse tem sido o mote de discussões promovidas pela comunidade educacional e pela própria sociedade, e muitas ações e programas têm sido implantados visando essa construção, que se transformou em um grande projeto nacional em favor da universalização da educação escolar e da construção de escolar.

Nóvoa (1992), afirma que a mudança de paradigmas está na base das solicitações contemporâneas por transformações educacionais, sobretudo a partir dos anos 80, o que têm influenciado as formas de organização das escolas, tanto em relação ao seu interior como nas suas relações com o exterior. O desafio está em potencializar a realidade educacional atual fazendo com que as organizações escolares, no atual contexto das mudanças sociais, venham “configurar novas práticas pedagógicas coletivas abrindo horizontes para um espaço de autonomia profissional dos professores” (p. 10). Nesse sentido, a atuação do professor, que reflete direta e indiretamente nas relações no contexto escolar, vem sendo colocada em questão ao se posicionar diante dos alunos, dos pais, dos diretores e da instituição escolar em toda sua dimensão, principalmente, ao se posicionarem diante de si mesmo. Porém, há de se questionar sobre como se percebem os profissionais da educação frente aos desafios postos à sua prática e ainda refletir sobre como, diante da solicitação de inovação e mudança, das

necessidades reais de seus alunos e dos apelos sociais, têm lidado no cotidiano escolar com o exercício da docência.

Hargreaves (1994) afirma que, aos profissionais docentes, se tem solicitado que atendam à demanda que lhes é apresentada. As mudanças solicitadas são de ordem bastante geral, uma vez que, segundo este autor, estão relacionadas à economia/mercado, identidade e cultura e, especificamente, à ordem do educacional e pedagógica. Pois, no sentido das transformações necessárias nessa área, o que pela amplitude que envolve, geram dúvidas e inquietações nos envolvidos nesse processo. Para este autor (p. 11) “se quisermos compreender o impacto específico da mudança educativa sobre os professores no mundo pós-moderno, necessitamos compreender igualmente, em termos mais gerais, o lugar que aqueles ocupam no processo de mudança”. Este autor afirma que os professores são aprendizes sociais e, nesse sentido, reitera que no movimento de mudanças precisa ser considerado tanto a capacidade de mudar, como o desejo.

Se conseguirmos compreender os desejos de mudança e de conservação dos professores, bem como as condições que fortalecem ou enfraquecem tais desejos, obteremos discernimentos valiosos a partir das raízes da profissão, daqueles que trabalham nas linhas de frente das nossas salas de aula, relativos à maneira como a mudança se pode realizar mais eficazmente, assim *como aquilo* que deveríamos *mudar* e o que deveríamos preservar (HARGRAVES, 1994, p. 12).

Nesse sentido, a formação docente continuada passa a ser um importante dispositivo para que os objetivos educacionais possam ser alcançados, mas há de se refletir sobre que formação, na atualidade, se faz necessária aos professores. Segundo Nóvoa (1995, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Para Freire (1996), autor a quem recorremos buscando pela compreensão do que se vive e sente, na formação se faz fundamental a reflexão sobre a prática; refletindo sobre o que fazem, os professores podem vislumbrar outras possibilidades que substituam o saber ingênuo pelo pensar e agir crítico, o que envolve, segundo o autor, o “movimento dinâmico dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 38). Neste movimento o outro, para quem se dirige o professor/educador, participa como constituinte do que penso e faço: “a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e

a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (p. 39). Compreende-se, ainda que o fazer crítico e comprometido nasça do reconhecimento da realidade concreta.

O tema pesquisado decorre de questões levantadas ao longo de 2011 frequentando o curso de Pós-Graduação em Gestão de Pessoas e Projeto Social pela UNIFEI, o curso de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior pela Universidade FUMEC e também ao frequentar desde 2010, matérias isoladas do curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa em Psicologia, Psicanálise e Educação, pela FAE - UFMG. Nessas experiências a pesquisadora pôde constatar que muitos colegas - a grande parte educadores - se diziam muito angustiados por não saberem como dar continuidade ao seu trabalho, seja como professores conduzindo salas de aula, ou como coordenadores, supervisores ou diretores de alguma área na gestão, de uma instituição escolar. Os professores buscavam aliviar suas angústias por meio de respostas práticas que os conduzissem para uma melhor forma de atuar. Muitas queixas se apresentavam na forma de adoecimento, desistência do trabalho, grandes períodos de estresses por não saberem o que fazer diante de uma realidade de muitos dilemas. Os professores queixavam-se também da ausência, no contexto escolar, de espaços de reflexão e interlocução do professor com seus pares; a docência era afirmada por esses professores como um processo individual e solitário.

Do que foi exposto, tendo como referência estudos teóricos e pesquisas de campo, é possível afirmar que há, na construção das questões que cercam o professor, sua atuação e os contextos escolares, no atravessamento das reflexões sobre os dilemas da/na escola, uma implicada relação entre objetividade e subjetividade, o que justifica, neste trabalho, propor uma interlocução entre a Educação e a Psicanálise, por meio do encaminhamento teórico-metodológico da pesquisa desenvolvida.

A partir da experiência vivida, e que também reflete inquietações da própria pesquisadora, a presente pesquisa teve como direcionamento as seguintes questões problematizadoras: Quais são atualmente, no contexto da escola em que a pesquisa foi desenvolvida, os dilemas (ZABALZA, 2004) do professor diante dos problemas sociais e culturais presentes na escola e na sala de aula? Em que medida os dilemas do cotidiano docente podem ser mobilizadores de reflexões e mudanças na prática docente quando partilhados com os pares? Assim, é objetivo da pesquisa investigar, em um espaço coletivo de circulação da palavra, criado na escola, em que medida os dilemas vividos pelos professores e partilhados com seus pares podem ser mobilizadores de

reflexões sobre a prática docente e de formação profissional. A pesquisa desenvolvida é de abordagem qualitativa e faz uso da Conversação (MIRANDA; SANTIAGO, 2011), um dispositivo clínico psicanalítico para o trabalho com grupos, elaborado por Jacques Allain-Miller nos anos 1990. Segundo Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006, p.1), “a aposta que se faz nas Conversações é, principalmente, por se tratar de uma metodologia de pesquisa em grupo que considera as particulares do sujeito”.

A Conversação vem sendo aplicada em diferentes contextos da sociedade, na interlocução da Psicanálise com a Educação. Desde 1996 foi adotada pelo Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Infância – (CIEN)¹, na França e hoje vem sendo também aplicada como metodologia de pesquisa em Psicanálise e Educação através do NIPSE – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação – FAE – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Pesquisas recentes têm se dedicado à sustentar a interlocução entre a Psicanálise e a Educação fazendo uso da Conversação como metodologia de pesquisa e intervenção trazendo grandes contribuições para as escolas, os alunos, pais e professores que encontram um espaço para lidar com suas angústias². Para exemplificar, algumas teses de mestrado e doutorado: “Uma Experiência de conversação com adolescentes agressivos no espaço escolar: O que eles dizem?”, Mesquita (2013); “Alunos com transtorno globais do desenvolvimento: da categoria psiquiátrica à particularidade do caso a caso nos processos de inclusão escolar”, Ramos (2012); “Violência Escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar”, Vasconcelos (2010); “Apontamentos sobre a psicanálise e educação”, Teixeira (2009); “Sobre a criança problema e o mal estar do professor”, Miranda (2006); “Sobre a criança problema e o mal estar do professor. Os jovens e o agir: respostas ao mal-estar”, Zanotti (2006); “Violência e Indisciplina nas Práticas Escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si”, Camacho (2000); “Chico Bento na Escola: um confronto entre o processo de produção de “maus” e de “bons” alunos e suas representações”, de Cardoso (1995). A pesquisa relatada nessa dissertação foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de um município do sul de

¹ CIEN – Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Infância. Os laboratórios do CIEN são formados por equipes multidisciplinares, que se dispõem a trabalhar com a Conversação, assumindo o desafio de tentar operar sobre os efeitos segregativos da cultura contemporânea, que incidem sobre a criança e o adolescente (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006, p.5)

² A angústia é chamada na obra Freudiana de ansiedade. Em seu texto “Inibições, sintoma e ansiedade Freud (1996d)”, o autor afirma que a angústia é um afeto definido como uma reação remediada pelo ego diante de uma situação de perigo. A angústia surge como um sinal a fim de evitar ou afastar-se dessa situação que é geradora de desprazer para o sujeito.

Minas Gerais, e contou com a participação de um grupo de doze professores do ensino fundamental e médio. Foram realizados dez encontros no total, sendo o primeiro e o segundo com a Diretora da escola, o terceiro com os professores, seis encontros (a Conversação propriamente dita) com o grupo de professores participantes, sendo que o último teve como finalidade a devolução e o fechamento da Conversação, e um último encontro com a Diretora. Além disso, tendo como princípio a escola como espaço da Conversação e visando apresentar um panorama mais abrangente da instituição, de seus objetivos e diretrizes, sobretudo no tocante à formação de professores, além das audiogravações dos encontros foram também tomados como elementos de pesquisa as observações da pesquisadora durante o período em que esteve na escola, registradas no Diário de Campo, e levantamentos em documentos escolares, como o Projeto Político Pedagógico.

Para fundamentar a discussão no campo da educação, especificamente da formação docente, foram empregados os estudos de Nóvoa (1992; 1995; 1999; 2000; 2007), Hargreaves (1994), Dubar (1997), Esteve (1999), Contreras (2002), Canário (1997;1999; 2006; 2008), Tardif (2000; 2012), e Sacristán (2009). Estes estudos serviram de referência para discutir a importância de que o professor reflita, não somente sobre seu lugar como sujeito e como profissional, mas também como ator no processo de formação dos alunos, lançando mão dos saberes docentes produzidos na sua prática. Os estudos situam a discussão frente às mudanças no contexto social e educacional contemporâneo e em relação aos desafios da formação docente continuada diante dos dilemas presente nas escolas e salas de aula, o que tem mobilizado nos professores reflexões sobre o que sabem e fazem. Deve-se ressaltar que a formação que se quer tratar se refere àquela que tem em perspectiva a reflexão sobre a prática docente (NÓVOA, 1995; 2000), em contextos escolares (CANÁRIO, 1999). A leitura de Freire (1996), em especial, teve neste texto a função de ressaltar a condição humana-reflexiva e inconclusa do professor e localizar a escola como espaço de relações e aprendizagens, daí sua importância na construção deste texto.

Em relação às questões da subjetividade do professor que interferem na sua forma de atuar como sujeito e como profissional, busca-se as contribuições da Psicanálise por meio de alguns dos conceitos fundamentais em Freud (1996) e Lacan (1985; 1998; 1999; 2003; 2004). Ao trabalhar com a Psicanálise em extensão³ na

³ O termo extensão foi tomado por Lacan da filosofia e é utilizado por ele para diferenciar a psicanálise em extensão da psicanálise em intenção. Ver sobre o tema em: LACAN(1998e).

interface com a educação estarão presentes, entre outros autores, a contribuição de Miranda; Vasconcelos; Santiago (2006), Miranda; Santiago (2011), Santiago (2008; 2009), Carvalho (2012), Merch e Rhame (2009) para sustentar a escolha realização da Conversação na escola.

Essa dissertação se organiza em sete capítulos: o primeiro apresenta o Memorial de Formação partindo da premissa de que as histórias de vida são consideradas formativas e dizem do saber que cada sujeito constrói em suas experiências. No segundo capítulo é apresentado e discutido o tema da Formação Docente, na relação entre uma construção histórica, os dilemas da atuação profissional e a prática pedagógica. O terceiro capítulo apresenta discussão teórica sobre a Conversação definindo-a como espaço de reflexão e interlocução na escola através do qual se dá a possibilidade de, em partilha, professores (re)significarem os dilemas do cotidiano escolar. No mesmo capítulo se apresentam pesquisas na área da educação que refletem e investigam sobre os coletivos escolares. O quarto capítulo apresenta a metodologia em que a pesquisa se pautou para alcançar os objetivos propostos. No quinto capítulo apresenta-se a escola, contexto de realização da Conversação, e os professores participantes e no sexto capítulo é apresentada contextualização de cada um dos seis encontros que constituíram a Conversação. Fruto da leitura analítica do material empírico, no sétimo capítulo se apresentam os temas emergentes das Conversações que se dividem em: 1. Formação e Interlocução: o outro na constituição do professor; 2. Atravessamentos na/da docência: entre a atuação, a autonomia e a autoridade; 3. O coletivo e a conversação: na cadeia significante o desejo faz o movimento.

1 MEMORIAL

Segundo Passeggi (2010a, p.1), o memorial de formação, desde os anos 90, passou a ser adotado por diversas instituições de ensino, principalmente as de ensino superior, que passam a considerá-lo como uma importante prática pedagógica, a qual exerce tanto a função de dispositivo de formação como a de instrumento de avaliação. O Memorial passou a ser uma prática incorporada nos cursos dedicados à formação docente, inicial ou continuada, valorizada principalmente pelas correntes reflexivas. Inicialmente adotado fora dos cursos regulares acadêmicos atualmente, vem ganhando seu espaço e se consolidando como trabalho final de graduação em muitas instituições de ensino superior. Pois, o trabalho de um olhar distanciado e reflexivo dos acontecimentos vividos, pode fazer com que o sujeito se aproprie de um saber que foi sendo construído ao longo de suas experiências. Não apenas isso, mas ao dar um novo significado a sua historicidade, lhe é possível também si perceber tal como o outro lhe percebe, implicando nesse processo um levantamento de crises, contradições, rejeições, desejos de reconhecimento, dilemas... De acordo com a autora:

O memorial como escrita de si é primeiramente uma ação de linguagem. Se a escrita não pode modificar os fatos vividos, ela pode modificar sua interpretação. Ao simbolizá-los de outra maneira, modificamos a consciência que temos dos fatos, de nós mesmos e de nossa ação no mundo (PASSEGGI, 2010a, p. 1).

Ao falar sobre a pesquisa auto(biográfica), a autora acusa um aumento considerável de teses nos cursos de pós-graduação e Mestrado, a partir de 2000. Elas trazem grandes contribuições para a área educação sendo que 24% delas estão voltadas para o tema da formação docente, através de pesquisas que se valem das narrativas de vida como método de pesquisa (PASSEGGI, 2010b, p. 108).

Sendo assim, pode-se pensar a escrita do memorial como ação formadora ao encontrar como efeito dessa escrita, a promoção do que a autora chama de “reinvenção de si”, através das reflexões que surgem dessa escrita, tendo em vista a vivência de cada um. Levamos em consideração que a (re)significação das representações que o sujeito tem de si mesmo pode produzir conhecimentos. Para que a formalização do memorial como processo formativo contenha em si um estatuto científico, faz-se relevante que

este espaço autorreflexivo seja partilhado entre pessoas que se proponham à reflexão e que o grupo seja conduzido por um mediador que facilite o processo de escrita do memorial, oferecendo-lhes um referencial teórico. Segundo O memorial como escrita de si é primeiramente uma ação de linguagem. Se a escrita não pode modificar os fatos vividos, ela pode modificar sua interpretação. Ao simbolizá-los de outra maneira, modificamos a consciência que temos dos fatos, de nós mesmos e de nossa ação no mundo. (PASSEGGI, 2010a, p. 1).

O êxito da escrita do memorial autobiográfico se realiza quando se explora seu potencial formativo, deixando-se envolver por uma reflexão ética sobre o percurso intelectual e o encantamento estético de se fazer do memorial uma arte formadora de si mesma enquanto profissional.

Segundo Benjamin (1994), a narrativa tem uma dimensão prática de onde é possível reconhecer um conselho, uma moral, uma advertência. Por ser uma prática vinculada à oralidade, parte-se do ponto que aquele que narra desenvolve uma outra forma de transmissão da experiência vivida. Pois a história não tem o seu valor se não há quem a escute. Para o autor, “se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (p. 205). Neste sentido se o narrador retira da experiência aquilo que escolhe para transmitir, o ouvinte também está livre para interpretar a história à sua maneira.

Uma das condições consideradas por Benjamin (1994), de fundamental importância para que haja a construção de um sentido em relação ao que se narra, é que “a experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte” (p. 10). E neste movimento de construção de sentidos (re)significados, é que se pode perceber o ato de narrar como formador, tanto para quem conta como para quem (re)significa a partir do conto. Nesta relação do eu com o outro através dos registros significantes que a linguagem proporciona, é que se pode transitar pelo mundo como sujeito único dentro da coletividade.

O ato de narrar sua própria história, mais do que contar uma história sobre si, é um ato de conhecimento. Através da narrativa, o sujeito constrói uma cadeia de significantes que estrutura formas cognitivas de representar o mundo e compartilhar a realidade social, ao mesmo tempo em que engendra sonhos e desejos, mitos e utopias (PÉREZ, 2002, p. 55).

Assim, esta pesquisa se propôs investigar a formação docente continuada, valorizando o saber produzido na prática cotidiana do profissional docente e a partir do

que Fernandes (2009, p. 5) afirma no que o memorial de formação implica no próprio ato formativo:

O sujeito-professor do memorial de formação pode, narrando-se, narrar-se a outros sujeitos ao mesmo tempo que para si mesmo. Formas de reflexão, as memórias da formação e da trajetória profissional podem possibilitar o encontro e o “diálogo” do sujeito consigo mesmo e com os muitos sujeitos presentes/ausentes nessa trajetória, de vida e profissão. Nesse sentido, pensar a formação profissional de professores requer pensar a própria formação.

Apoiando-me no pensamento bakhtiniano da reversibilidade da atividade mental quando diz que a escrita:

Exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável. Essa ação reversível da expressão bem formada sobre a atividade mental (isto é, a expressão interior) tem uma importância enorme que deve ser considerada (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1985, p. 118).

E, acreditando que o pessoal e o profissional estão em constante conexão, penso fazer todo sentido dar início a esse trabalho buscando algumas reflexões a partir do meu memorial de formação, trazendo minhas vivências, algumas escolhas, alguns outros que compartilharam delas, que definitivamente deram algum sentido ao saber construído ao longo das experiências de vida.

1.1 O OUTRO⁴ QUE ME CONSTITUI

Como professor crítico, sou um aventureiro responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim . [...] mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 1996, p. 50).

A escolha por ser professora certamente tem um traço forte de identificação de alguém de suma importância na minha vida. Tia Clarisse, sempre presente em todos os

⁴ Grande Outro – expressão usada por Lacan para denominar a pessoa que virá a significar manifestações da criança, inscrevendo no seu corpo marcas que ficam na sua memória. LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu [1949]. In: **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998b.

meus momentos. De tantos e tantos outros que me ofereceram um reflexo para que dele meu eu se constituísse, ela foi um reflexo daqueles bastante iluminados. Primeiro a conheci como tia. Tia Clarisse era daquelas que quando se apresentava, trazia na bolsa um mundo a ser descoberto. Livros, músicas, balas coloridas, doces, bonecas de papel, viagens, etc. Tudo acompanhado de muita calma e elegância!

“Com calma e elegância se vai à distância!” - Este seu dito era vivenciado, praticado e principalmente refletido por ela por onde passava. Era um traço que dizia de sua singularidade e que, de algum modo marcava a todos que com ela conviviam. Dito do qual, hoje, posso me apropriar e fazer uso desse traço, como um presente recebido de alguém importante e que, agora meu, passa a fazer parte de mim.

Com calma e elegância, me apresentava um mundo cheio de histórias que eram fantásticas! Histórias contadas, histórias lidas e, o máximo, eram as histórias projetadas por aquela máquina mágica que no descompasso da vitrola, cantava e contava as cenas coloridas. Enquanto os personagens brincavam na parede do seu quarto escuro, eu, sentada no colo dela comendo pipocas ou saboreando um doce que havia acabado de encontrar no esconderijo secreto, me deliciava com a Dona Baratinha, A formiguinha e a neve, Os três porquinhos e tantos outros. Ali a fantasia tomava asas gigantescas e eu podia cantar, dançar, morrer de rir, chorar, me apavorar e no final feliz, quando “todos viveram felizes para sempre”, era salva desse turbilhão de sensações e afetos caindo num sono profundo, naquela cama grandona.

Depois um pouco mais crescida, ao final do curso de magistério, com calma e elegância fui conhecer a D. Clarisse Toledo, Diretora do Grupo Escolar D. Otávio. Ali fui aluna e com ela aprendi a ler brincando com as letras do meu nome que ela juntava e separava, ia mudando os pares, colocando outra letra no meio, produzindo novos sons e criando em mim um saber. Nos dias de festa escutava os seus discursos que sempre continham um “calma e elegância” impreterivelmente bem encaixado nas suas palavras.

As professoras foram muitas e fazendo parte da “Família D. Otávio”, tal como ela se dirigia aos profissionais que trabalhavam sob seu olhar forte, seguro e de uma ternura enorme, também se orientavam por essa frase de efeitos. D. Antonieta foi a minha professora do primeiro ano. Com ela aprendi que a doçura na voz e o carinho das mãos são fortes aliados de quem conduz os pequenos para dentro do mundo das letras.

De aluna passei a professora. Agora cabia a mim, usar de calma e elegância para alfabetizar os meus alunos e tentar levar até eles um pouco daquele mundo mágico das histórias que um dia a tia Clarisse me apresentou. D. Alice, uma experiente professora

que anos atrás fora minha também, agora me orientava com meus alunos. Acho que era meio Bruxa porque um dia tirou de seu livro de Experiências de Vida uma daquelas poções mágicas de fazer os meninos lerem e escreverem bem e bonito. Nunca me esqueci de suas palavras:

“Quando for ler para eles, leia bem exagerado! Quase cantando! Leia devagar, pronunciando todas as sílabas. Leia com muita expressão. Assim se eles lerem só um pouco igual a você já está bem. Quando for escrever, escreva bem grande! Escreva as letras primeiro no ar, do tamanho que o braço alcançar. No caderno, letra maiúscula cabe dentro de duas linhas, a minúscula dentro de uma. Tem que chegar até lá em cima e voltar até lá embaixo. Assim quando a letra diminuir, ainda vai ficar bonita.”

A poção funcionou, pois todos os alunos daquela sala que era formada de crianças que estavam repetindo pela primeira, segunda e até mesmo pela terceira vez o primeiro ano, no final do ano letivo aprenderam a ler e escrever, bem e bonito como me disse ela.

Os anos se passaram. De professora primária do interior de Minas, a vida me levou para outras terras distantes. Ou foram minhas escolhas que levaram minha vida para outros ares, buscando novos horizontes? Naquele momento eu não sabia. Pois é a prática da vida que nos traz a verdadeira sabedoria. Como diz o ditado, na prática, a teoria é outra coisa. É ela que nos torna senhores de nós mesmos.

“Com calma e elegância se vai a distância” e foram 53 anos de trabalho como profissional da educação, construindo uma carreira a ser referenciada e reverenciada que ela, a Tia Clarisse foi brilhar pelo infinito. Quanto a mim, para além da enorme saudade que sinto, me pego pensando que seguramente o que se reflete neste meu momento de vida, nas escolhas que faço hoje é que elas trazem seu traço.

1.2 A CAIXA DE PANDORA

A Caixa de Pandora é um artefato da mitologia grega, tirada do mito da criação de Pandora, a primeira mulher criada por Zeus. Epimeteu tinha em seu poder a Caixa de Pandora que, outrora lhe haviam dado os deuses e nela continha todos os males. Avisou a mulher que não a abrisse. Pandora não resistiu à curiosidade. Abriu-a e os males escaparam. Por mais depressa que providenciasse fechá-la, somente conservou um único bem, a **ESPERANÇA**.



Figura 1

Fonte: <http://philosophiagrega.no.comunidades.net/index.php?pagina=1162455981>

Depois de tantos anos, vou buscá-la no fundo da gaveta e então abro a caixa aonde se colocam aquelas coisas especiais que, de alguma forma, marcaram um momento representativo de vida. Deparo-me com uma cartinha amarelada, meio rasgada, mas de valor inestimável que recebi a algumas décadas atrás, de uma aluna da minha primeira turma de alfabetização, quando professora de uma escola primária do interior de Minas Gerais. Minha primeira turma, meu primeiro emprego formal de outros tantos trabalhos que viriam. Mas, como se diz por ai, o primeiro a gente nunca esquece. Será mesmo que é assim?

Esta caixa tem este dom maravilhoso de nos propiciar repetidas vezes quantas a abrimos, o reviver de determinados momentos, certas experiências plenas de alegrias e

outras de desprazeres. Viver novamente é viver nova mente – memória. Prazer e dor estão juntos ali guardados esperando o momento mágico de ativar a memória e acionar em nós uma avalanche de sentimentos que perpassam a alma e o corpo, ao entrarmos em contato com nossas lembranças, nossos guardados, aquilo que é nosso. Que é meu. Eu.

Dessa vez não foi diferente, mas cada vez é diferente. A cada vez que abro essa caixa mágica ora ela me faz rir, ora me faz chorar. Ora me traz rancores, ora me abraça ternamente. Ora me deixa confusa, mas também tem a hora, durante o movimento de abrir e fechar a caixa, em que ora me diz quem sou a partir de quem fui. E como já não sou mais essa, quando abro a caixa das memórias começo a reviver e viver novamente.

O quê me mostra essa cartinha amarelada, meio rasgada, mas com valor inestimável, tal como todos os outros itens que encontro a cada vez que visito a caixa? Eles me mostram este processo de construção de mim, através da (re)significação de minhas memórias, a cada eu que visita a caixa. Processo que tem em si um sabor de surpresa por mais um novo saber construído, por outro saber destituído ou por um saber ainda não sabido.

Ali na caixa encontro a professora primária que sente um afago no coração cada vez que se lembra da festa surpresa organizada pelos alunos daquela turma especial. Especial por ter sido a primeira. Especial por ser assim que se chamavam as turmas dos alunos que apresentavam problemas no processo de alfabetização. Especial porque todo aluno é especial. Especial por todos aqueles olhinhos que sempre me buscavam quando necessário (e também quando não era) e que eu buscava percebê-los.

Perceber a falta que muitas vezes gritava alto: falta de material dos alunos que se viravam com o que tinham, falta de comida daqueles que vinham comer na escola pela primeira vez no dia, falta de amor, de carinho e atenção que muitos traziam de casa. Mas também percebia aquilo que essa falta era capaz de provocar como a vontade de aprender ao vencerem as dificuldades que se apresentavam no caminho. Principalmente, a possibilidade de construirmos alguma coisa juntos. Quanto aprendizado trocamos! Para mim, foi uma relação tão inusitada que me parece impossível dizer quem ensinava e quem aprendia. Acredito que o encanto do magistério está exatamente neste inusitado processo de ensino/aprendizagem que caminham lado a lado e acontece simultaneamente entre todos os que participam do processo.

Na sequencia de aprendizados que a vida nos proporciona, após meu primeiro contato com a sala de aula, algumas mudanças que me levaram a mudar de vida, mudar

de estado civil, mudanças que me levaram longe, alçando voo para terras estrangeiras, deixei a professora primária repousando lá em Pouso Alegre e passei algum tempo morando na Itália. No passaporte estava escrito “Casalinga” (Dona de Casa). O significante me nomeava. Diante daquela situação, uma saída encontrada foi dar aulas de português em casa. Um dos meus feitos foi imprimir no meu aluno um certo sotaque característico de um R carregado de quem veio lá do interior das Minas Gerais. Particularidades da língua que dizem de uma identidade marcada pelos sons das letras que nos são impressas. Neste caso em particular, claramente perceptível quando ele dizia: “Feche a porta, por favor!”.

Na rua onde morava, além de muita neve gelada, havia uma escola para crianças pequenas e um dia, resolvi entrar e pedir para fazer um estágio. Eu via que ali estudavam crianças com algum tipo de deficiência juntos com as demais. Como era isso? Eu havia iniciado o ano letivo trabalhando como professora em uma sala de uma escola especial, antes de viajar. Foi a primeira escola especial implantada em minha cidade natal pela Diretora Clarisse Toledo, da Escola Estadual Dom Otávio. Daí vinha o meu interesse. Afinal, a partir daquela data as crianças especiais passaram a frequentar uma escola diferente, separada das demais.

Na minha falta de experiência, ficava imaginando como seria possível esta relação entre alunos tão diferentes em suas necessidades, suas capacidades? Passei um mês acompanhando uma criança com múltiplas deficiências. Usar o lápis, caminhar, comer, falar eram atividades muito difíceis que lhe requeriam um esforço enorme. Mas, ela tinha uma inteligência e um bom humor ímpar que a fazia encantadora. Era querida pelos colegas que se divertiam com ela e também se incomodavam quando seu comportamento era muito inadequado. Literalmente ela fazia arte! E os colegas e a professora iam aprendendo a lidar com o tênue limite entre a sua deficiência e a eficiência que ela demonstrava no uso que habilmente fazia de sua condição.

Já naquela época o sistema educacional italiano funcionava dentro daquilo que hoje as políticas públicas da educação vêm tentando implementar no sistema educacional do Brasil. Já havia o professor de apoio, o atendimento especializado, as atividades em sala regular compartilhada com os demais alunos. E me resinto em ver que ainda temos muito que caminhar. Surpreendia-me a estrutura física da escola, os materiais didáticos disponíveis e a qualidade da alimentação. Principalmente, me chamava à atenção o número de alunos em cada turma que não passava de 20, o que propiciava à professora uma relação muito mais próxima dos alunos. Uma realidade

muito distante daquela que eu havia vivenciado. Na caixa dos guardados tenho o certificado que sempre me faz pensar porquê, ainda hoje, existe tanta diferença das nossas escolas?

Em 1985, após um ano e meio, volto para o Brasil e retomo meu trabalho como professora de alfabetização em uma escola primária em São José dos Campos - SP. Ali trabalhei por mais de dois anos. Era uma escola particular e apesar da diferença dos alunos que pertenciam a uma classe economicamente mais favorecida, as faltas e o que era possível produzir a partir delas eram as mesmas. Hoje, podendo ter uma visão mais reflexiva de minha experiência como professora, vejo que o ponto que faz a diferença nesta construção de uma relação entre docente e alunos se dá em como estes são percebidos pelo professor. Pensando bem, pela minha experiência clínica ao trabalhar com a Psicanálise, posso afirmar que também nas relações entre pais e filhos, patrão e empregado, entre casais, entre amigos, ou seja, em qualquer relação. O olhar do outro sobre o sujeito lhe dá um lugar no mundo e isso sempre produz efeitos.

As contingências fazem parte da vida e diria que elas são o nosso momento de prova, quando temos de nos valer dos conhecimentos adquiridos, lamentar os perdidos e poder criar respostas inusitadas. Muito ainda havia para aprender. Estes anos de vida fora, não fizeram mais que marcar o que de dentro não sai. Fotos, registros de fatos, feitos, desfeitos... tudo cabendo dentro da caixa. Não é incrível isso? Outro dia, ouvindo de uma colega algo dito à alguém no seu divã, me remeteu a isso que é da essência de cada um e que levamos dentro por onde for: “Quem sai da roça, leva a roça dentro”. E assim foi e assim tem sido. Raízes! Feliz de quem as tem. Não consigo deixar de pensar que professor é aquele que fortalece as raízes de seus alunos e se fortalece disso. Assim todos crescem, florescem e frutificam.

Em 1986 retorno. Re/torno. Essa palavra tem um movimento de quem vai e volta, mas ao mesmo tempo em que retorna se torna outra coisa, outro lugar, outro ser. Volto a Pouso Alegre e este retorno a mim, me torna uma professora de italiano. Uma experiência rica de palavras estrangeiras, de significantes capazes de trazer um mundo de diferentes significados dentro de si. Rica de risos, confusões, laços de amizades que ainda perduram, outros que não duraram tanto, mas intensos em sua brevidade. Afetos... Tudo isso reencontrados nos cartõezinhos e bilhetinhos que repousam ali na caixa e que me afeta todas as vezes que aberta.

Este retorno para Pouso Alegre traz de volta o meu desejo de retomar os estudos que foram suspensos. Na caixa, um encontro com algumas fotos da primeira graduação

em Letras no mesmo local onde hoje, agora Universidade UNIVÁS - faço o mestrado em Educação. Era o que eu queria? Era o que eu podia? Que difícil é escolher. Aprendo que as coisas podem acontecer simultaneamente. Que os desejos de alguma forma se entrelaçam e é o laço que os sustentam. É que havia algo que acontecia naquele momento em 1987, de um outro desejo que se tornava vida. Além do canudo recebido nas mãos, naquele momento algo chamava tanta atenção quanto ele. Ressaltada pela beca negra e a faixa verde esmeralda, carregava no ventre minha primeira grande produção! Acredito que a maternidade foi e ainda é a principal, a mais árdua e justamente por isso, a mais prazerosa Formação Continuada que vem promovendo meu crescimento diário, minhas dúvidas constantes, meus medos e minhas esperanças. Nas palavras do poeta, “Filhos... filhos? Melhor não tê-los! Mas se não os temos como sabê-lo?...” (MORAES, 1960). Eu soube por duas vezes. E hoje afirmo com todas as letras - Melhor tê-los. Melhor cuidá-los. Melhor ainda, amá-los.

Nestes anos seguintes segui como professora de italiano. Houve um momento em que pensei retomar minha profissão de professora primária. Quando fazemos uma escolha, automaticamente abrimos mão das demais alternativas. Assim, se foram 10 anos entre aulas de italiano e os cuidados com a família. Saberes outros adquiridos na prática diária da vida que complementam uma formação.

Nem tudo são rosas.... nem tudo são espinhos... Esses dois lados fazem parte da form/a/ção. A ação que forma, que faz a fôrma que não mais se encaixa naquela mesma forma. Assim também vejo a formação do professor que se constitui e se transforma a cada ato produzido em sua experiência prática diária diante de suas relações com cada aluno, com cada gestor e cada colega e consigo mesmo. Até que esse professor tome uma forma que lhe seja própria, vários espinhos deverão ser superados. Esta transformação é contínua, pois o professor em formação está sempre em movimento na construção de seus saberes. Este movimento se torna vital quando pensamos na diversidade que encontramos hoje no contexto sociocultural em que a escola está inserida. Defrontamos-nos com o reflexo dessa diversidade no contexto educacional atual e como docentes, somos colocados à prova diariamente. Coloca-nos diante de obstáculos a serem vencidos, principalmente no que diz respeito aos nossos conceitos e preconceitos. E no turbilhão dos ventos que dá voltas e voltas... Enfim, vieram ventos que traziam rosas e espinhos que me levaram para Buenos Aires. Por vezes, “aires” não tão “buenos” assim...

Em 1997 acontece outra grande mudança. Mudança de país, mudança de língua, mudança de vida. Quanta formação... Quanto aprendizado. Através de meus filhos pude conviver com outro sistema e estrutura de escola. Frequentavam uma escola bilíngue que era grande no sentido que havia crianças desde o maternal até quando saiam para a faculdade. Mas era pequena porque havia somente uma sala de cada série, o que dava a ela um tom mais aconchegante. Um olhar mais aprofundado e próximo sobre cada aluno.

Me chamava atenção a forma como envolviam as famílias em atividades durante todo o ano. Muito diferente da minha experiência como aluna e como professora nas escolas que trabalhei no Brasil. Fico pensando no quanto os pais precisam voltar para as escolas. Nos dois sentidos – literal e figurado. Talvez se eles tivessem uma caixa de seus guardados para abrir e fechar de tempos em tempos poderiam reviver novamente, (re)significando seus lugares, seus saberes, buscar suas formas para assim dar aos filhos, um olhar verdadeiro a partir da (re)significação do lugar que ocupam. Assim também os professores, que ao se formarem continuamente possam dar um lugar de verdade aos seus alunos em formação ao se sentirem seguros do próprio lugar que ocupam na escola e de sua função diante dos alunos.

Porém, não eram pedras, mas sim, havia bombas pelo caminho. E lá havia não a bomba propriamente dita, mas a ameaça dela. Já havia um esquema de segurança armado e algumas residências perto da escola serviam de “abrigos”. A qualquer momento, você poderia encontrar sua casa repleta de saias *kilt* e gravatas xadrez espalhadas pela sala. Realidades do contexto social, das diferentes culturas que interagem entre si. Adversidades e diversidades que cada cultura possui e que deve encontrar seu jeito característico para passar por elas. Seja na Itália, na Argentina ou no Brasil. Esta diversidade de situações, de enfrentamento das circunstâncias me faz pensar no desafio do professor ao lidar com a diversidade dentro das salas de aulas. Onde cada um também deverá encontrar o seu jeito característico a partir das contingências, se utilizando da bagagem de saberes, produzida em sua prática dentro e fora da escola, ao lidar com elas.

Nossa relação com o tempo é difícil. Lacan (1998c) diz que o tempo é lógico e não cronológico. A massa não cresce, o que era para adoçar deixa amargo, o ponto é outro. Aprende-se como fazer o mesmo de outra forma ou como fazer diferente. E isso custa muito investimento. Não somente no âmbito financeiro, mas principalmente em relação ao tempo investido. Exige muita implicação pessoal. Presença. Para educar é

preciso estar presente! Dar corpo. Enquanto escrevo, não me sai da cabeça as exigências da CAPES. Cursos e cursos de formação, obrigatoriedade de publicações e produções científicas em tempo Record. Como produzir em massa, com tempo determinado um saber que não é produto industrializado? A produção escrita não seria quase que uma obra artesanalmente construída, com um tempo de elaboração que é subjetivo?

Que “Aires” são esses? Os espinhos nos tiram do eixo. O encontro com a Psicanálise. Os desejos, os medos, o inconsciente que abre e fecha tomando ciência da mudança que há-de-vir. Em tempos de cólera, muito se ganha, muito se perde. Nestes quatro anos e meio na Argentina, embalada pelos dramáticos tangos que fazem chorar o *bandoneon*, ganhei amigos caros, perdi noites de sono. Ganhei experiência, perdi sonhos. Ganhei mais uma língua, perdi a identidade. A vida me deu grandes lições, a Psicanálise me deu um alento e eu, me dei o direito de fazer escolhas. Algumas forçadas, outras nem tanto. E ao ritmo das contingências um belo horizonte aponta para mais um passo da formação que continua. (Re)significar.

Começar de novo o novo. Reconstruir a identidade, dar nova forma ao velho conhecido que apesar de estranho, como diz Freud (1996e), nos é íntimo. Em julho de 2001 deixo Buenos Aires para alcançar um Belo Horizonte. Novas (velhas) mudanças. Era preciso fazer valer a pena ter sobrevivido. “Tudo vale a pena quando a alma não é pequena. Quem quer passar além do Bojador. Tem que passar além da dor.” (PESSOA, 1995, p.69). Sustentar as mudanças, as escolhas. As forçadas e as nem tanto. De alguma forma, hoje quando escuto os educadores e suas queixas, as angústias diante de seu não saber frente às diversidades da contemporaneidade no ambiente escolar, me identifico com este estranho familiar.

Nos cursos e especializações que venho fazendo ao longo dos anos e que me (re)direcionaram para a educação, me chama a atenção uma certa identificação minha com a quantidade de educadores que apresentam queixas pesadas em relação ao trabalho, se mostram angustiados buscando uma saída possível frente aos impasses da educação, para manter acesa aquela chama de desejo e sustentar o seu trabalho e fazer valer o ofício da docência. É possível separar a construção subjetiva do direcionamento da prática? Não seria ela que nos permitiria ver o que para outros passa despercebido? A angústia do outro é a minha.

Neste momento de muitas dúvidas e incertezas invisto na minha formação em Psicanálise de orientação lacaniana. Sabe aquele momento do tudo ou nada? A bolsa ou a vida? Então, sempre chega a hora do nada. Chegar ao fundo do poço serve para dar

um impulso para sair do lugar da impossibilidade. Vi um *outdoor* que me fisgou. Vestibular para psicologia! Inscreva-se já! Eu obedeci, mas dessa vez, o meu coração que desejava. A psicologia havia sido um sonho longínquo de graduação que eu não “pude” concretizar. Inscrevi-me nos vestibulares e terminei o curso em 2009. Retornando à caixa, lá tem meu álbum de formatura. Lindo! Família, amigos queridos, momento de agradecer, festejar e compartilhar mais um passo da formação.

A escolha por essa Universidade foi por uma intervenção de um professor da Escola de Psicanálise. Ele me chamou a atenção para algo que hoje posso compreender e perceber como realidade de algumas escolas e faculdades e que tanto interferem na formação dos alunos como na forma de relação com e dos professores. Ele dizia de uma escola que apesar deste nome é na verdade uma empresa, nos moldes do sistema de produção capitalista, com o fim de produzir mais de um ensino padronizado, pelo menor custo e tempo, para responder às demandas do mercado, com foco no Vestibular.

Dizia de uma outra escola onde não cabia o verdadeiro sentido de uma escola de fundamentos filosóficos que compreende um processo contínuo de desenvolvimento do ser humano envolvendo suas capacidades físicas, intelectuais e morais para sua integração social. Na época eu não havia entendido muito bem o que isso representava ao sistema educacional. Mas é certo que o sentido vem sempre depois. E com ele, percebo as nuances dessas relações que me propiciaram entender o sentimento de medo, de desvalorização, de mera mercadoria que este mecanismo produz nos professores.

Após a graduação é preciso vencer os obstáculos para o mercado de trabalho. A clínica é uma paixão. Mas o desejo da docência está sempre presente e me impulsiona. Minha vivência teórico-prática dentro da Psicanálise, agora me permite também coordenar seminários em Belo Horizonte e no interior de Minas. Devo afirmar que a Psicanálise me permitiu um posicionamento diferenciado daquele da docência, a partir do ponto de vista unicamente pedagógico. Se a Educação tem o saber como sua referência, com a Psicanálise que tem sua referência no inconsciente, a relação com o saber passa pela instância da falta, do não sabido como ponto de partida para o trabalho. Mas, pensando bem, não é disso também que estamos falando em relação ao trabalho de formação docente continuada?

Em 2010 inicio uma matéria isolada pela FAE – UFMG na linha de pesquisa em Psicologia, Psicanálise e Educação, pois me interesse pela Conversação – um dispositivo clínico de trabalho em grupo com fundamentos na Psicanálise. Sigo cursando a disciplina que trabalha novas temáticas a cada semestre até final de 2013. A

discussão com outros profissionais da educação é rica e a experiência prática com a Conversação me mostra efeitos surpreendentes. A Psicanálise em extensão, aquela aplicada a outros âmbitos do social e não somente nos consultórios, é uma clínica de muitos impasses e a Conversação, como um dispositivo de trabalho com grupos, abre um espaço produtivo para a experiência da escuta psicanalítica. Com essa experiência da Conversação, na busca de um diálogo possível com os outros saberes do campo da ciência, vive-se o inevitável mal-estar da Civilização (FREUD,1996f), encontrado na disparidade que Lacan (2003) aponta entre o dizer e o dito⁵. Ao afirmar que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, Lacan desvela a escuta do inconsciente.

E seguindo o desejo de retornar à docência concluo em outubro de 2012, pela FUMEC – Universidade Fumec – Belo Horizonte, a primeira especialização em Docência do Ensino Superior e em dezembro do mesmo ano, um MBA em Gestão de Pessoas e Projetos Sociais pela UNIFEI – Universidade Federal de Itajubá.

Assim, é dando sustentação àquilo que me move, dando mais um passo na minha formação docente que hoje me vejo Mestranda em Educação, reencontrando professores que já foram meus, na mesma escola onde estudei quando adolescente, onde estudaram meus filhos, na cidade onde nasci.

Retorno à FORMA do passado para fazer do presente a AÇÃO do futuro. Na esperança de buscar mais uma vez a caixa dos guardados, reencontrar aquela cartinha amarelada, reencontrar todos os meus “eu” transformados e depositar ali mais um passo da construção de minha formação contínua.

Arrisco-me a dizer que, se há um ponto em comum entre o pesquisador, o psicanalista e o educador, respeitando as particularidades conceituais inerentes a cada um desses campos em sua relação com o saber, o ponto que faz laço entre eles é o “não saber”⁶. Este ponto que se encontra vazio e que faz parte de minha constituição, de minha formação, que é o mote para que cada um deles, o pesquisador, o psicanalista e o educador, se ponha a trabalho para a construção e para a descoberta do novo.

Freire (1996), ao falar da relação entre professor e aluno diz que falar e escutar é um processo que passa pela disciplina do silêncio. Condição primeira para que haja um

⁵ Para Lacan (2003) "o dito não vai sem o dizer" (p.451). Mesmo o dizer estando sempre implicado no dito, "o dizer fica esquecido por trás do dito" (p.449).

⁶ Nesse trabalho o “não saber” fará sempre uma referência não apenas ao que conscientemente não se sabe à respeito de algum conteúdo, mas levando em consideração que todo conteúdo inconsciente é a parte que todo sujeito não sabe de si mesmo.

diálogo. Comunicação. Quem tem algo a dizer, quando fala exerce o direito de expressar-se e ademais tem o dever de fazê-lo. Mas sabe que o que diz não tem valor de verdade, pois aquele que escuta também tem igualmente a dizer. Assim, é que “quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda”. E nesse espaço democrático que o sujeito “aprende a falar escutando”, e que ao ser “cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala.” (p.73). A pesquisa tem como objeto de seu estudo o educador que ao ser motivado a falar, desafiado pelo pesquisador/analista⁷ que se cala para escutar o que tem a dizer; a escolha do objeto, respondem em parte à essa história.

⁷ Pesquisador/analista é o termo que será adotado para se referir à pesquisadora que, no contexto da investigação, também se coloca como analista na Conversação realizada com os professores.

2 FORMAÇÃO DOCENTE: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, DILEMAS E RELAÇÃO COM A PRÁTICA PROFISSIONAL.

2.1 NA HISTÓRIA, ALGUMAS RESPOSTAS.

Ao se buscar um resgate histórico da formação docente no contexto brasileiro é possível situar-se diante desse processo e reconhecer a origem de questões que ainda hoje se colocam como a ausência de autonomia e a desapropriação dos professores dos saberes da profissão. Segundo Saviani (2009), mesmo antes do sec. XIX pode-se falar que havia um germe da formação de professores, pois, uma vez que havia escolas, seus professores deveriam, possivelmente, passar por um processo de formação. Ocorre que essa formação, como a aprendizagem de qualquer ofício na época, se dava pela observação. As antigas e clássicas universidades, por outro lado, se dedicavam às artes intelectuais, em oposição às artes manuais e mecânicas consideradas menores; nesses espaços a formação era intelectual e teórica. Outro aspecto que se evidencia nesse processo histórico é a passagem da docência de ofício autônomo, para a responsabilização da Igreja e, depois, para a tutela do Estado. Paralelamente, uma profissionalização vai, gradativamente, se constituindo.

As questões da formação de professores ganham maior peso logo após a independência do país, pois se inicia por volta de 1827 um movimento para organizar a instrução da população. Desde então, diversas ações de âmbito legal, normativo e de cunho pedagógico foram acontecendo ao longo dos tempos, se modificando e aprimorando a estrutura dos cursos que se voltavam para a preparação do professor, articulando-os com as transformações presentes da sociedade brasileira em cada época. Desde a criação de dispositivos legais, como a Lei das Escolas de Primeiras Letras, à consolidação do modelo das Escolas Normais que mais adiante deram lugar aos cursos de Magistério, passando pela organização dos institutos de educação e pela implantação de cursos de Pedagogia e Licenciatura, chega-se ao perfil atual dos cursos de formação de professores (SAVIANI, 2009).

No Brasil, com o Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, estabeleceu-se a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, sendo ela um referencial para as escolas de nível superior em âmbito nacional. Os cursos de Licenciatura e Pedagogia, como também o curso Normal (destinado às séries iniciais), estabeleciam

três anos de estudo das disciplinas específicas e, apenas um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009). Nos cursos de formação de professores o aspecto pedagógico ficou em segundo plano.

Mas, ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos (SAVIANI, 2009, p.147).

Com o objetivo de tornar a educação escolar mais acessível à população houve ampliação quantitativa (gradativa) do número de escolas e, conseqüentemente, emerge “o problema de formar professores – também em grande escala – para atuar nas escolas” (SAVIANI, 2009, p. 148), sendo, então, necessária a reestruturação curricular dos cursos destinados à formação docente em relação a “objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função” (p. 150). Porém, uma análise histórica mostra que a dissociação entre conteúdos culturais-cognitivos, ou científicos, e a formação pedagógica sempre esteve presente desde a origem dos cursos de formação, e se agravou quando a formação de professores passou para o ensino superior e para o espaço da universidade, em que aqueles primeiros saberes são valorizados e legitimados sobre a égide da Ciência e da Academia. A crise da profissão de professor advém, em certa medida, dessa marca histórica.

Atualmente, se faz necessário refletir acerca da formação, sobretudo acerca da dissociabilidade instaurada entre os saberes da formação e entre esses e a prática efetiva e concreta dos contextos escolares e salas de aula. Um caminho proposto para se modificar tal panorama vivido hoje seria “considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas” (SAVIANI, 2009, p. 151). Para tal, o diálogo entre diferentes disciplinas seria uma construção profícua.

[...] considera-se que o caminho trilhado no âmbito da pesquisa para superar as compartimentalizações departamentais poderia ser tentado também no âmbito do ensino. Penso que chegou o momento de organizar grupos de ensino nas diferentes disciplinas dos currículos escolares que aglutinem docentes das Faculdades de Educação e das outras unidades acadêmicas em torno de projetos de ensino que configurariam as novas licenciaturas (SAVIANI, p. 152).

Buscando-se por ampliar a reflexão sobre a construção histórica da formação docente, trazemos Nóvoa (1995) que apresenta um panorama da formação de professores em Portugal.

Nos anos 70, segundo Nóvoa (1995), os debates sobre a formação de professores naquele país ganham relevância e se inicia a construção das referenciais teóricos, curriculares e metodológicos destinados à formação de professores. Logo em seguida essa temática de uma formação teórico-científica foi perdendo sua força, chegando nos anos 80 marcada pela ideia da profissionalização em serviço. Nessa mesma década, o grande número de pessoas que repentinamente demandavam atendimento escolar promoveu um desequilíbrio estrutural do sistema escolar que, apesar de algumas tentativas assertivas tomadas pelos setores competentes, não foi capaz de sanar os problemas presentes. Nesse período procurou-se por ações paliativas voltadas à formação de professores através da profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço. Contraditoriamente, as medidas acentuaram uma visão degradada e desqualificada da profissão e, sobretudo, sublinharam o papel do Estado no controle da profissão docente, pondo em causa a autonomia relativa que as instituições de formação de professores tinham conquistado (NÓVOA, 1995).

Nos anos 80, em Portugal, acentua-se o que os autores denominam de o mal estar profissional. A profissão é depreciada externamente e internamente e a ausência de um projeto coletivo mobilizador dificultou ainda mais a afirmação social dos professores; agrega-se uma atitude defensiva mais própria de funcionários (NÓVOA, 1995, p. 23). Nesse contexto, entre a aspiração por uma profissionalização, e a forma como foi conduzida pelo Estado controlador, promoveu, ao contrário, a instalação de um caráter de proletarização, o que difere e se afasta da ideia de um profissional autônomo. A proletarização se caracteriza, segundo Nóvoa (1995, p. 24) por dois elementos centrais: o primeiro elemento é a separação entre quem concebe o currículo e quem o executa, o que passa historicamente a legitimar a função do especialista e a

característica técnica do trabalho docente. O segundo, uma intensificação do trabalho que tem como consequência o abandono pelo professor do pensar a docência.

Nessa década e na seguinte a discussão da formação emerge implicada em questões como a garantia dos objetivos da reforma do Sistema Educativo e a concretização o Estatuto de Carreira Docente, o que implica em superar desafios, pois o que está em jogo é atingir a “qualificação para o desempenho de novas funções (administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos, etc.)” (p. 22). A formação assume, assim, a voz da organização do ensino e se volta a responder às diferentes funções. O professorado, nas reformas instituídas, tutelado pelo Estado é visto, também internamente, como um corpo incapaz de seu autogestar, sem autonomia, e assujeitado à imposições externas (NÓVOA, 1995). A condição de tutelados dos professores, ainda afirma o autor, vai da tutela político-estatal para a científico-curricular (p. 23), desapropriando os docentes daquilo que deveria lhes ser próprio, seus saberes. A questão da formação insere-se nesse contexto como importante mecanismo de controle.

Enguita (1991), acerca da profissionalização do professor, atuação profissional que até pouco tempo atrás, sobretudo na Europa, era autônoma, afirma que mudanças nas condições sociais, a ampliação e reorganização das escolas seriadas e a tutela do estado foram responsáveis pela divisão e hierarquização dos saberes docentes, e também, consequentemente, pela perda da autonomia do professor que se vê impedido de gerir seu próprio trabalho e de se envolver na construção de seus saberes.

As regulamentações que recaem sobre o docente não concernem somente ao que ensinar, mas também, amiúde, a como ensinar. [...] Mas, além disso, sobretudo as autoridades das escolas podem impor aos educadores formas de organizar as turmas e outras atividades, procedimentos de avaliação, critérios de disciplina para os alunos, etc. O docente perde assim, e também, e mesmo que só parcialmente, o controle sobre seu processo de trabalho. Essa perda de autonomia pode ser considerada também como um processo de desqualificação do posto de trabalho. “Vendo limitadas suas possibilidades de tomar decisões, o docente já não precisa das capacidades e dos conhecimentos necessários para fazê-lo” (ENGUITA, 1991, p. 48).

Questionamos se é a divisão do trabalho uma marca da profissionalização ou essa divisão/fragmentação se deu em função de como a profissionalização aconteceu na Europa, muito mais com características de uma funcionarização (NÓVOA, 1995). O anseio pela profissionalização, uma conquista, precisa ser revisto nos moldes em que se concretizou e se mantém para que possam, os professores, assumirem os riscos de uma

atuação profissional autônoma. Se a história da profissão passa pelo controle do estado, Nóvoa (1995), questiona a subordinação a que ainda hoje se mantém os professores.

É importante perceber que existe um movimento no âmbito educacional que ressalta os efeitos negativos que vem sofrendo o professorado e conseqüentemente o sistema escolar em geral. Tanto na experiência de Portugal como no Brasil evidencia-se o desmembramento da teoria e da prática também no âmbito de uma elaboração curricular dos cursos formadores.

Existe hoje uma grande preocupação com a formação profissional dos docentes em função da demanda contemporânea que impõe, como desafio, a ampliação do acesso à escola e a construção de educação escolar de qualidade, metas que têm solicitado ampla participação dos docentes, a quem tem se dado lugar de destaque nessa empreitada. Em relação à qualidade pretendida, com Freire (1996) entendemos como a possibilidade de atender a todos os educandos dentro de suas necessidades específicas em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Porém, sobre a participação dos docentes na construção de educação que efetivamente contemple a contemporaneidade, é preciso que se diga, porém, que embora se esteja de acordo com a importância de seu papel é preciso também considerar outros fatores envolvidos, como a própria condição dada à produção do trabalho docente como salas numerosas e com ausência de recursos; entre esses fatores se considera também a formação dos professores. Com Saviani (2009) refletimos que para melhorar o panorama da educação no Brasil se fazem necessárias ações amplas e efetivas, em que a formação é apenas um dos aspectos.

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p. 153).

Nesse sentido, o recente PNE - Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015), documento de maio de 2015, reafirma que grande parte das medidas a serem tomadas com o intuito de atingir as metas e estratégias estabelecidas para os próximos dez anos se referem, direta ou indiretamente, à valorização dos professores, sua formação e a atenção às suas necessidades tendo como meta o desenvolvimento da educação no país. No entanto, faz-se necessário buscar outras iniciativas, principalmente no que se refere à

formação continuada, diferentes daquelas que hoje estão implementadas, pois ainda se mostram insuficientes para atingir os objetivos propostos, também no que se refere às políticas públicas educacionais para essa área.

De acordo com Campos e Pessoa (2011) um fator de alto grau de insatisfação com a estruturação do modelo atual de formação docente que tem se mostrado insuficientes para sustentar um ensino de qualidade, surge ao se constatar que este modelo tem como base “respostas globais e totais para uma realidade que se mostra particular e contextual (p.184)”. Ao se desconsiderar a prática docente como um processo contínuo e não absoluto, frente a uma realidade que não é fixa e se apresenta com diferentes nuances vindas dos diferentes contextos e sujeitos que a constituem, se percebe a ineficiência das práticas de formação que tem em perspectiva uma realidade dada e imutável.

Em entrevista⁸ realizada no Brasil, Nóvoa (2000) discute a questão da formação docente e afirma que hoje o conhecimento não está somente nas Universidades e que estamos passando por um momento de mudanças tão veloz no universo do conhecimento, principalmente no tocante ao desenvolvimento tecnológico. O autor faz um alerta quando diz que não se percebe que “nós falamos de universidade hoje como falávamos há um século considerando que é mais ou menos a mesma coisa” (NÓVOA, 2000, p. 133). Já uma reorganização da formação passaria por duas vertentes a serem consideradas: a função docente e, correspondentemente, a diversidade de alunos. Essas mudanças estariam direcionadas a passagem de “uma função de transmissora de conhecimentos para funções de reconstrução, de crítica e de produção de conhecimento novo” (p. 132).

Considerando que se espera uma mudança no perfil dos docentes, também devemos levar em consideração a mudança do perfil dos alunos que frequentam as instituições escolares. Para o autor, o professor não pode mais esperar que seu trabalho aconteça, como anteriormente, para um público mais ou menos homogêneo. Ele deve estar preparado para atender a uma gama muito maior de interesses e perspectivas dos estudantes.

Os professores terão de desenvolver tipos de relação pedagógica muito diferentes dos que existem hoje em dia. E isso vai obrigar os docentes do ensino universitário a mudarem uma boa parte da imagem que têm da sua própria profissão. Terão de se atualizar, de criar dispositivos de atendimento

⁸ Entrevista realizada em 18 de abril de 2000 pelas professoras Miriam Celí Pimentel Porto Foresti e Maria Lúcia Toralles Pereira (Instituto de Biociências, UNESP/Botucatu) (NOVOA, 2000).

dos alunos, de fomentar a sua presença em grupos de trabalho e de reflexão, de promover a integração dos jovens em equipas científicas etc. (NÓVOA, 2000, p. 133).

Ainda segundo o autor, será preciso, para o professor, ouvir a voz daqueles a quem seu trabalho e o ensino se destinam. Outro/novo sujeito aluno em outro/novo contexto exigirá desse profissional a (re)significação daquilo que sabe.

Quando o professor deslocar a atenção exclusivamente dos “saberes que ensina” para as pessoas a quem esses “saberes vão ser ensinados”, vai sentir a necessidade imperiosa de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho. Seria necessário que esta reflexão tivesse, simultaneamente, uma dimensão individual (autoreflexão) e uma dimensão coletiva (reflexão partilhada) (NÓVOA, 2000, p. 134).

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS DOCENTES: REFLEXÕES E RECONSTRUÇÕES.

Neste tópico, tendo como referência a ideia de formação docente como processo contínuo calcado na relação entre diferentes sujeitos e saberes, se considera, como ponto de partida, a discussão sobre os dilemas do/no fazer docente (ZABALZA, 2004) e uma possível relação desses dilemas com a formação, estabelecendo-se como espaço/tempo de interseções as práticas docentes e o contexto escolar. Para tal, se apoia nos estudos de Tardif (2000), Nóvoa (1995) e Dubar (1997). Busca-se também Freire (1996) cujas idéias complementam a discussão dos demais autores.

Para Zabalza (2004), os professores se deparam com situações dilemáticas compreendidas por este autor como “todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional” (p. 18). O autor considera como dilema tanto situações pontuais como ter que atender às necessidades de um aluno específico ou, como as situações gerais vividas pelo professor ao ter, por exemplo, que se adequar às exigências curriculares. As situações “bipolares” ou “multipolares” as quais o autor se refere, dizem de um posicionamento do professor diante de uma tomada de decisão ao ter que escolher seja por um lado ou outro da situação dilemática, pois muitas vezes o docente não tem consciência do que o autor chama de “processo de identificação ou de resolução dos dilemas” (p. 18). Ao apontar para a subjetividade de cada sujeito, ao particular de cada

um em se posicionar diante das situações dilemáticas, o autor nos diz que os dilemas são:

Constructos descritivos (isto é, identificam situações dialéticas e/ou conflitantes que ocorrem nos processos dialéticos) e próximos à realidade: se referem não a grandes esquemas conceituais, mas a atuações específicas concernente a situações problemáticas no desenvolvimento da aula (ZABALZA, 2004, p.19).

Já foi dito anteriormente que a formação docente tem suporte em conteúdos especializados e formalizados das ciências naturais e humanas, adquiridos em cursos no âmbito universitário. Porém, para Tardif (2000), o profissional necessita também de “parcela de improvisação e de adaptação” (p. 14) em situações inusitadas, fruto da experiência. Os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares são produzidos pelas ciências da educação, transformados em programas curriculares e transmitidos pelos organismos formadores; os saberes experienciais caracterizam-se por “se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados (p. 48). A produção desses saberes experienciais tem como base “situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentamento de situações mais transitórias e variáveis” (p. 49).

Nesta perspectiva, pode-se apoiar no pensamento de Freire (1996) que afirma a educação como uma forma de intervenção no mundo, que torna possível as mudanças, as transformações mantendo a porta aberta para o novo (p. 98). Muito mais que apenas ensinar conteúdos “bem ou mal ensinados e/ou aprendidos” consiste em movimento dialético que pode tanto “reproduzir uma ideologia” como desmascará-la (p. 98).

Dubar (1997), ao discutir as concepções práticas da formação e saberes profissionais, considera que “a formação válida é aquela que desenvolve saberes práticos, úteis para o trabalho e adquiridos diretamente pelo seu exercício” (p. 49). O autor afirma que existe um grande descompasso entre os “saberes teóricos”, ministrados nos cursos de capacitação que são “valorizados socialmente” para aquisição de títulos, e a realidade vivenciada no exercício de uma função. Ao contrário, defende que tanto os saberes teóricos como os saberes da prática deveriam estar no mesmo patamar de valoração como condição formadora.

Uma cultura “crítico-reflexiva” é o que, para Dubar (1997) seguindo o pensamento de Nóvoa (1995), permite tanto o desenvolvimento profissional como o pessoal do docente, vindo a contribuir “para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus

valores” (p. 25), pois ao compartilhar as “experiências inovadoras” para que sejam reproduzidas no coletivo as práticas se consolidam como formadoras.

Para Nóvoa (1995), uma inovadora cultura educacional de formação contínua deve ser implementada buscando-se a transformação a partir da ação e, para isso, valoriza a relação do professor, da escola e do aluno e os saberes aí construídos. Assim, se direciona para a uma vertente de reflexividade crítica⁹ (p. 25) que torna inseparável a formação profissional a partir da vida e da pessoa do profissional docente. Neste processo autoformativo se dá a construção de uma identidade que também é uma “identidade-profissional”. Faz-se necessário então, a criação de “espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (p. 25). A proposta que Nóvoa (1995) traz ao pensar a formação parte da ideia central de que a aquisição de conhecimentos, estratégias e de técnicas pedagógicas acontecem a partir de práticas que tenham a coletividade como referência.

Seguindo essa perspectiva, para Santos (2004) a formação continuada a partir da perspectiva crítico-reflexiva dá ao professor o estatuto de intelectual. Os saberes teórico/prático promovem, nessa perspectiva, mudanças das práticas pedagógicas, também ao dar maior autonomia ao professor e a escola.

[...] cada momento da formação abre possibilidades para novos momentos num caráter de recomeço/renovação/inação da realidade pessoal e profissional tornando então, a prática mediadora da produção do conhecimento ancorada na experiência de vida do professor e em sua identidade. O fazer cede lugar ao saber reflexivo, entendido como percurso que ocorre na indissociabilidade teoria/prática, condição fundamental da construção de novos conhecimentos e de novas práticas: reflexiva, inovadora, autônoma e transformadora. Essas práticas passam a se impor como condição construtiva da vida e da profissão de professor (SANTOS, 2004, p. 42).

Freire (1996) afirma que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática docente sendo necessário, um movimento dialético entre o fazer e o pensar. A reflexão crítica sobre a prática é considerada pelo autor um momento fundamental do processo de formação continuada dos docentes. Para o autor, “é pensando criticamente a prática de

⁹ Outros autores se dedicaram a estudar a reflexão como instrumento de mudanças e de formação. Sobre tal assunto ver: SCHÖN, D. (1995) em “Formar professores como profissionais reflexivos”, de PEREZ GÓMEZ, A. (1995) o texto “O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo e ZEICHNER, K. (1995) em “Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. Todos os textos estão na obra: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 39) e, assim, fazer acontecer as mudanças, os enfrentamentos dos dilemas da educação se aproximando cada vez mais de uma rigorosidade de um saber prático teorizado.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exercer em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, que quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 1996, p. 39).

Fazer-se sujeito do processo de mudança implica responsabilizar-se pelo que se foi ontem, pelo que se é no presente e pelo que será no futuro. Diferente de ser assujeitado às práticas e conhecimentos já estabelecidos do profissional da Educação, fazer-se sujeito, curioso e disponível para as mudanças possíveis traz, segundo Freire (1996), a necessidade de uma reflexão rigorosa e epistêmica, não somente de conteúdos teóricos e da prática do fazer docente, mas também do ser docente.

2.3 A SALA DE AULA E A ESCOLA COMO ESPAÇOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL: FORMAÇÃO, PARTICIPAÇÃO, AUTONOMIA E AUTORIDADE DOCENTE

Abrindo a discussão da temática da formação e da atuação dos professores, a proposta neste tópico é focar em questões como a participação e a autonomia dos professores, refletindo sobre os atravessamentos que sofre a atuação docente. Nessa discussão, a apropriação pelos docentes dos saberes da profissão é uma das temáticas envolvidas. Para tal, retomamos a discussão da constituição da profissão no decurso histórico para, a partir daí, propor um olhar para outras direções. Outro aspecto envolvido neste tópico diz respeito à relação entre a gestão da escola e da sala de aula como eixos da atuação docente discutindo sobre possibilidades que se colocam aos professores.

No primeiro tópico deste capítulo apresentamos, a partir do resgate histórico da constituição da profissão docente, marcas que ainda hoje permanecem na atuação e na formação profissional do professor. Na busca pela profissionalização, a história indica ingerências e desapropriações que impossibilitaram os docentes de uma atuação autônoma e os dirigiram para o que os autores chamam de proletarização (ENGUITA, 1991; NÓVOA, 1995; 1999; CONTRERAS, 2002). Trazer neste tópico novamente essa discussão se justifica porque é a partir dela que se propõe refletir sobre a atuação docente em tempos de mudanças, frente às solicitações de ampliação das funções profissionais, o que não tem se dado de forma tranquila. O que se observa atualmente nos professores é resistência em assumir novas funções. A queixa que fazem é de imposições e autoritarismo que, como no passado, os impedem de construir autonomamente seu trabalho. A compreensão de alguns desses motivos pode contribuir para pensarmos caminhos possíveis para uma atuação e formação profissional docente mais acertada tendo em vista a contemporaneidade. Os autores com quem se dialoga indicam a reflexão e a formação como possibilidades e oportunidades de reconstrução/construção desse panorama.

Hargreaves (1994, p. 43) afirma que os professores atuam em um mundo em mudanças. O autor descreve este (novo) mundo como fruto de condições pós-modernas e, para efeito de compreensão, embora não seja um conceito de referência para este trabalho, repete-se aqui as dimensões que segundo o autor caracterizam essa pós-modernidade. Para o autor, essa condição pós-moderna se caracteriza, em especial, por “economias flexíveis, globalização, certezas mortas, mosaico fluido, eu sem limites” (HARGREAVES, 1994, p. 53). São dimensões que dizem da expansão de limites e territorialidades, da substituição do individual pelo inter (disciplinar, profissional, pessoal), da organização fluida das instituições (como peças de um mosaico que se movimentam continuamente e formam outras figuras ininterruptamente) e da superação de limites pessoais, também os limites da formação. Essa expansão e quebra de limites é, como se percebe, contrária ao modelo da racionalidade que ainda hoje vigora nas escolas e redes de ensino, caracterizado por lugares estanques e delimitados, por relações hierárquicas e de mando e por saberes fragmentados e descontextualizados.

No contexto de mudanças de que fala Hargreaves (1994), se questiona como fica o professor em relação a sua função? Se com Nóvoa (1995) se afirma a profissão e a formação profissional na relação entre a pessoa, a profissão e as organizações, que lugares passam a ocupar (passam a poder ocupar) o professor?

Segundo Hargreaves (1994) o panorama das mudanças não se dá sem contradições. Um paradoxo que se tem observado nesse contexto é a intensificação do trabalho docente, a ampliação da responsabilização dos professores e a constatação de que os papéis profissionais, por se ampliarem, se evidenciam difusos para os docentes. A discussão da profissionalização (trazida no primeiro tópico do capítulo) pode ser aqui retomada. Para este autor trata-se, no caso atual, apenas de retórica; o que de fato acontece é a desqualificação do trabalho do professor a partir de orientações prescritivas e tarefas burocratizantes. Assim, embora o mundo seja de mudanças, o que se coloca para o professor são condições paralisantes em relação ao aperfeiçoamento do seu trabalho tendo em vista este novo mundo.

Para Hargreaves (1994), a teoria da intensificação provoca uma “erosão do trabalho profissional” (p. 133), o que se evidencia na redução do tempo para pensar o trabalho, na redução da qualidade desse trabalho e em uma sobrecarga angustiante, “crônica e persistente” (p. 133). Porém, a escassez de tempo e a ampliação das atribuições não são as únicas causas dos problemas. Frente às mudanças sociais os professores têm sido impelidos a atuar como autômatos. Chamados a atuar em diversos setores escolares essa atuação não tem sido nem de longe criativa; reproduzem em outros setores e aspectos o que historicamente tem realizado em sala de aula: cumprem ordens.

Segundo Esteve (1999, p. 97) os professores, diante das mudanças sociais e educacionais, e dos apelos que recebem para trabalharem mais e eficientemente, estão como atores vestidos para uma determinada peça que, sem nenhum sinal, se veem em novo cenário. A expressão mal estar docente, que também é usada por Nóvoa (1995), é explicada como:

A mudança acelerada do contexto social influi fortemente no papel a desempenhar pelo professor no processo de ensino, embora muitos professores não tenham sabido adaptar-se a essas mudanças, nem as autoridades educativas tenham traçado estratégias de adaptação, sobretudo à nível de programas de formação de professores. O resultado mais evidente é o desajustamento dos professores relativamente ao significado e ao alcance do seu trabalho (ESTEVE, 1999, p. 100).

Buscando compreender o contexto atual de atuação docente, Esteve (1999, p. 99) cita doze elementos de transformação no sistema escolar (de primeira e segunda ordem) responsáveis, segundo o autor, pela pressão que se instala sobre o professor, o

que podemos relacionar, neste trabalho, ao que temos chamado de dilemas (ZABALZA, 2004), que podem gerar angústia nos docentes. Citá-los nos parece importante porque respondem a algumas perguntas que neste texto se tem feito. São os seguintes elementos: aumento das exigências em relação ao professor; inibição educativa de outros agentes de socialização, como a família; desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, ruptura do consenso social sobre a educação; aumento das contradições no exercício da docência; mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo; modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; menor valorização social do professor; mudança dos conteúdos curriculares; escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; mudanças nas relações professor – aluno; fragmentação do trabalho do professor.

Embora não seja a intenção se deter à explicação de cada um desses elementos, interessa afirmar que existe uma base comum entre os mesmos: havia um consenso sobre os fins da educação e isso se desintegrou diante das crises internas e externas; há hoje público diverso e igualmente diferentes modelos para atendê-los; diante de tal diversidade, os profissionais se questionam sobre qual é (realmente) a finalidade da educação e como devem agir. Além disso, o lugar socialmente dado à educação e ao próprio professor sofreu profundas modificações.

Dos doze elementos indicativos de mudanças, a que se refere Esteve (1999, p. 100), acima elencados, alguns deles coincidem com as afirmativas de outros autores, que aqui também foram chamados. Esteve, por exemplo, concorda que houve sim um aumento de funções e das exigências feitas ao professor e acrescenta que, apesar dessas novas e ampliadas solicitações, não houve mudanças na formação e nas condições de produção do trabalho docente que, em certa medida, tem atualmente maiores problemas. Quanto à formação, o autor afirma que há hoje entre os docentes “confusão respeito às competências de que o professor necessita para exercer a complexa função que se lhe atribui” (GOBLE; PORTER, 1980¹⁰ apud ESTEVE, 1999, p. 100).

Sobre a formação dos professores, Esteve (1999) afirma que se dava atuar em dois planos, na formação inicial e contribuindo com os professores que já atuam.

Em primeiro lugar, é preciso fazer um planejamento preventivo que retifique erros e incorpore novos modelos no período de formação inicial, evitando que aumente o número de professores desajustados. As mudanças no papel do professor e as profundas modificações no contexto social e nas relações

¹⁰ GOBLE, J.; PORTER, J. F. **La cambiante función del professor**. Madrid: Narcea, 1980.

interpessoais ao nível de ensino obrigam-nos a repensar o período da formação inicial. Em segundo lugar, convém articular estruturas de apoio aos professores, de modo a ajudá-los: a evitar flutuações e contradições no estilo de ensinar; a encontrar respostas que não passem pela inibição e pela rotina; a reagir às situações de ansiedade. Os professores em exercício devem assimilar as profundas transformações que se produziram no ensino, na sala de aula e no contexto social que a rodeia, adaptando conseqüentemente os seus estilos de ensino e o papel que vão desempenhar (ESTEVE, 1999, p. 117).

Contreras (2002), outro autor chamado ao diálogo, explica as dimensões profissionalização e proletarização docente por meio da categoria/eixo Autonomia. O autor relaciona a autonomia como uma condição profissional e explica a profissão (entre a profissionalização e proletarização) a partir dessa condição. Para o autor, na proletarização o trabalho docente sofreu perdas que conduziram os professores, entre outros aspectos, à perda da autonomia. Entre os aspectos e condições que examina, um dos elementos fundantes da proletarização é a lógica racionalizadora das empresas (CONTRERAS, 2002, p. 34) que na educação aconteceu com a inserção da função do especialista e da interferência da administração sobre o trabalho docente. Como já se afirmou modelos curriculares prescritivos, materializados em diretrizes e manuais, reforçavam essa lógica. O professor torna-se um reproduzidor e, em consequência, diante do novo, não tem autonomia para agir. Acrescenta-se o aumento das funções, sobretudo de tarefas burocráticas, o que serviu/serve de controle sobre o trabalhador e seu trabalho. Contreras (2002) afirma ainda que essa burocratização tem, como consequência, a intensificação de tarefas docentes, o que já afirmaram Nóvoa (1995; 1999) e Hargreaves (1994). Nesse contexto, é preciso refletir acerca de um conceito de gestão que serve à essa lógica racionalizadora. Contreras (2000, p. 35) diz sobre “o espírito de gestão científica” que se instalou como modelo da prática educativa e na organização e controle de atuação docente; um quase processo de produção empresarial/fábrica na escola. Acerca da atuação do professor sobre a tutela deste modelo de produção, o autor comenta:

Ao aumentar o controle e a burocratização, ao não ser um trabalho autogovernado, mas planejado externamente, o ensino resulta ser cada vez mais um trabalho completamente regulamentado e cheio de tarefas. Isto provoca diversos efeitos nos professores. De um lado, favorece a rotinização do trabalho, já que impede o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo. Do outro facilita o isolamento dos colegas, privados de tempo para encontros em que se discutem e se trocam experiências profissionais, fomentando-se dessa forma o individualismo (CONTRERAS, 2002, p. 37).

A questão da perda da autonomia é, para o autor, um dos mais sérios resultados dessa forma de produção. A dependência externa, as orientações prescritivas, a função de um especialista, retiram do professor a capacidade de pensar e agir autonomamente. Porém, o autor indica algumas saídas e brechas: o Estado ocupa, ao mesmo tempo, a função de fiscalizador/supervisor e de provedor, o que se apresenta aos olhos da população como uma missão. Diante disso, há um apelo social para o desenvolvimento da cidadania e da democratização e para o acolhimento da diversidade. Eis aí uma brecha: segundo Contreras (2002) há de se encontrar na instituição modos de participação que sejam mais democráticos, situação em que poderá haver relativa autonomia; cabem também ações profissionais coletivas de resistência. Buscar pela autonomia na profissão de professor é um compromisso que vai além da profissionalidade e se refere à própria educação.

Por conseguinte, a relação entre autonomia e profissionalidade é, ao mesmo tempo, uma reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidades para que a prática de ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais, valores que não sejam coisificados em produtos e estados finais, mas que atuem como elementos constitutivos, como orientadores internos da própria prática. Ou seja, a autonomia no ensino é tanto um direito trabalhista como uma necessidade educativa (CONTRERAS, 2002, p. 195)

Em relação à participação e atuação dos professores na gestão da escola e da sala de aula (entendida essa participação como um eixo da atuação docente) Luck (2000) afirma que em função da complexidade das demandas atuais que o processo educativo impõe à escola e aos seus profissionais muito mais que adequações curriculares e metodológicas, o aprendizado possível de ser produzido no contexto escolar, também em relação aos professores, diz da capacidade de condução das relações naquele espaço, com a comunidade, “pela atitude expressa em relação às pessoas, aos problemas educacionais e sociais, pelo modo como nela se trabalha, dentre outros aspectos” (LUCK, 2000, p. 29). Este movimento exige entender a atuação, e as experiências profissionais, como processo de formação continuada e permanente.

Paro (2011) faz uma crítica à forma como a escola está estruturada atualmente, a qual se pauta por uma gestão “nos princípios e métodos das empresas do sistema produtivo em geral, ignorando a especificidade do trabalho pedagógico” (p. 222), apesar

de todos os esforços e medidas que visaram mudanças e a construção de espaço mais democrático, voltado à formação dos sujeitos históricos. Apesar de se ter na educação uma estrutura considerável voltada para a obtenção de uma maior qualidade educacional o autor se intriga com a ausência de mudanças na estrutura administrativa da escola ao longo do tempo que não acompanharam as variações do contexto escolar e permanecem resistentes a uma distribuição de poder, presente em uma gestão que se pretende democrática. Para o autor, o processo de democratização da gestão escolar passa pela consciência política a ser desenvolvida através de debates e reflexões sobre a gestão pelos trabalhadores escolar.

Castro (2000) apresenta um amplo panorama da realidade escolar afirmando que as estratégias de participação coletiva na gestão da escola atuam precariamente não obtendo o sucesso esperado na democratização da gestão. Para a autora, um dos grandes desafios em gerir uma escola baseada em princípios participativos e democráticos seria implicar mais os docentes a partir de seu trabalho apostando “nas pequenas mudanças e nos efeitos às vezes individuais e não perceptíveis como resultado do trabalho docente, da ação educativa” (p. 76). Para tal, os saberes precisam ser continuamente reconstruídos na prática, afirmativa que corrobora com as discussões apresentadas no segundo tópico deste capítulo. Castro (2000) afirma, a partir de pesquisa realizada, que mesmo diante de tantas adversidades “os dados mostraram uma ação de construção democrática, de liderança pessoal e coletiva, de esperança e persistência como uma constante na prática cotidiana” (p.86).

Ao refletir também aqui sobre a formação, comunga-se com Costa (2004) que afirma sobre os esforços necessários para encontrar soluções diante da complexa questão da qualidade, efetividade e praticidade dos processos formativos, no que está implicada a multidimensionalidade de aspectos do cotidiano escolar. Essa autora considera de vital importância a contribuição das linhas teóricas que consideram a escola como lócus de formação continuada, dando o valor devido aos saberes dos professores, construídos ao longo de sua vida profissional. São saberes, segundo Costa (2004, p. 74) que se “constituem como pilares para a fomentação das novas tendências na formação docente”. Como se considera o espaço da escola rico em sua diversidade de público, de contextos, onde as contingências colocam o professor em evidência a todo o tempo, torna-se necessário trazer essa discussão da formação na relação com a diversidade que hoje se constitui na escola, e também a constitui, o que será abordado no tópico a seguir.

Para Freire (1996, p.95), se existe um saber a ser construído na prática docente é a compreensão de que no ensinar e no aprender está implicada a formação tanto de quem forma como de quem está sendo formado. O docente trabalha tanto com a própria liberdade, como também com a liberdade do aluno. É no respeito à liberdade deste que se cria a autonomia do professor e se forma a base para a construção de sua autoridade. Não se pode oferecer o que não se possui. Não se pode ensinar o que não se sabe e faz-se necessário “viver concretamente com os educandos” (p. 96). Porém, afirma ainda o autor, “o respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação” (FREIRE, 1996, p. 96). Assim, pode-se perceber que a construção de relação balizada pela autoridade está firmada no respeito e na liberdade, e não no controle autoritário diante do outro.

2.4 FORMAÇÃO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

A formação docente na escola é um conceito que apresenta grande potencialidade visto que, sendo o espaço das vivências é onde o profissional da educação deve se haver com as contingências produzidas neste espaço de trabalho. Para sustentar este conceito, Canário (1997, p. 6) afirma que:

A otimização do potencial formativo dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que facilitem a transformação das experiências vividas no cotidiano profissional, em aprendizagens a partir de um processo autoformativo, marcado pela reflexão e a pesquisa, a nível individual e colectivo. É esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e colectivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham.

Segundo Cunha e Prado (2010) a formação docente na escola privilegia “a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento” (p. 102). Porém, hoje, alguns espaços abertos dentro das escolas destinados à formação docente muitas vezes não se dedicam à reflexão e construção de conhecimento pedagógico a partir da prática, mas estão voltados principalmente para resoluções de problemas e questões burocráticas e

administrativas, o que inviabiliza o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e de seu pares, muitas vezes não se dando o devido valor ao saber do professor e sua experiência.

Para Canário (1997), a forma como estão estruturados os moldes dos processos de trabalho de uma sociedade estão estritamente relacionados com as “novas formas de pensar o agir no campo da formação profissional contínua”, o que vem questionar o “modelo de racionalidade técnica da formação, caracterizado pelo seu caráter linear e cumulativo” (p.10) de conhecimento. Voltando a tônica para os sujeitos como “ponto de referencia decisivo na globalidade e continuidade dos processos de formação” (p.10), o autor, tal como Nóvoa (1995), corrobora com a ideia de que são os próprios professores, mobilizadores de seus saberes ao criar uma fecunda via de construção de conhecimento na interação da via simbólica, ou seja, na criação de sentidos a partir da experiência, onde surgem “de forma concomitante, os conceitos de trajetória profissional e de percurso de formação” (p.10).

Neste sentido pode-se pensar que, se as características culturais interferem diretamente na forma de organização das escolas, afetando direta e indiretamente seus coadjuvantes, o inverso também é verdadeiro. As condições do contexto de trabalho na escola podem ser vistas como formativas por haver uma equivalência dessas duas instâncias. Leva-se em conta que elas produzem a “reconstrução” das situações de mudanças que se almeja conquistar no processo contínuo de formação docente.

Por ter um caráter que privilegia não somente o desenvolvimento pessoal, mas também a coletividade, para Canário (1999), o processo de formação centrada no contexto de trabalho reforça no professor e no grupo a sua capacidade de autonomia em relação ao seu trabalho e às mudanças. O que se pode perceber na fala de muitos profissionais da educação, ao contrário, é uma queixa de perda de autonomia no trabalho que o deixa limitado em suas ações educativas, preocupado em responder às demandas do sistema que, por vezes desconsidera sua participação e considerações nos projetos educacionais. Para o autor esse quadro reflete a própria construção histórica da escola na modernidade.

Canário (2006) designa este panorama como uma “crise mundial da educação” ao se referir à insatisfação da classe docente, que vem se acentuando desde os anos 60 colocando o professor, “no olho do furacão” por verem “abalados alguns dos fundamentos de sua identidade profissional” (CANÁRIO, 2006, p.11). O autor, por sua vez, ao discutir a construção histórica da escola moderna, equipara o modo de

funcionamento das instituições escolares com o modelo de produção em massa das “modernas sociedades industriais, fundadas no capitalismo liberal” (p.73). Para ele a escola é um “objeto sociológico” que reflete em sua essência o momento histórico em que se constitui como tal. A construção histórica da escola moderna é marcada por uma natureza impessoal ao se perceber “no modo de socialização escolar”, uma relação pedagógica desassociada de outras práticas sociais. “O nascimento histórico, a consolidação e o desenvolvimento dos modernos sistemas escolares situam-se num contexto que é indissociável da dupla revolução (liberal e industrial) que marcou o final do século XVIII” (CANÁRIO, 2008, p. 74). Se em um primeiro momento a escola direcionava seus investimentos no “capital humano” hoje prevalece nas instituições educacionais um sistema desenvolvimentista que por sua vez, gera “um sistema educativo percebido como uma grande empresa” (75). Nóvoa (1992), ampliando a discussão, afirma que a partir da década de 80, uma outra ideia de escola é pensada cujo pressuposto é a escola como organização social, em substituição à ideia de órgão administrativo, o que implicava/implica em reconhecer sua identidade e cultura própria, construídas nos embates cotidianos e por seus sujeitos. A escola como organização é entendida como espaço inter-relacional formado por multiplicidade de aspectos e por vários segmentos interdependentes formados por sujeitos — os atores sociais, que somente assumem este papel neste contexto. Soma-se a essa nova perspectiva de escola, a identificação dos problemas e dificuldades escolares pelos próprios sujeitos da/na escola e a organização de propostas de ações visando a sua superação, também pela própria escola e grupo de professores.

Assim, a formação docente continuada centrada na escola visa produzir mudanças tanto nos sujeitos como na instituição escolar levando em consideração a forma como se dá essa interação. Para Canário (1997) as mudanças passam por uma substituição de “uma cultura fortemente individualista e «insular» por uma cultura baseada na «colaboração» e no trabalho de equipe” (p. 7) favorecendo a autonomia para buscar o novo e se desvencilhar do controle do sistema. Para o autor, “a formação «centrada na escola» é uma das facetas de uma nova visão do estabelecimento de ensino em que ele é, simultaneamente, uma unidade estratégica de mudança e a unidade central da gestão do sistema” (CANÁRIO, 1997, p.7).

Um dos grandes desafios do sistema educacional atual está na diversidade que hoje encontramos nas salas de aula e, se estamos falando de coletividade, grupos, considerando o contexto onde estes se encontram, não se pode desconsiderar um dos

grandes desafios sempre presente na humanidade que é a questão do diferente. Conviver, ou melhor, bem viver com o diferente mais que um desafio, não seria uma construção subjetiva? Diante desse questionamento, parte-se do ponto de vista de Borges; Benite; Vilela (2013) ao tratar do tema dizendo que “as diferenças nada mais são do que características próprias a cada espécie, inclusive a humana” (p. 149). Característica pela qual cada um se individualiza. Para as autoras:

Na perspectiva da inclusão, a pessoa diferente é aquela que não partilha dos mesmos padrões comportamentais e físicos que uma parte da população. Dentro desses diferentes estão também aqueles que não têm o mesmo padrão de opção sexual, aqueles que advém de famílias que não tem o núcleo familiar padrão (pai-homem +Mãe – mulher + irmãos), aqueles com carência financeira e algumas vezes intelectual, além de pessoas com algum tipo de deficiência (BORGES; BENITE; VILELA, 2013, p. 150)

Sendo assim, porque é que o diferente causa tanta estranheza e mal estar? Ao longo dos tempos, as sociedades e suas diretrizes, e valores que pertencem a maior parte da população, já produz um movimento de exclusão daqueles que de alguma forma não respondem ao padrão cultural que dão norte “as noções de integração e normalização” (p. 151).

Caiado (2008), ao discutir sobre a diversidade no campo da educação, diz que a raiz dessa temática se baseia não apenas na aceitação das diferenças, pois “o principal conflito, ou a principal diferença, que se coloca numa sociedade capitalista é fruto dos antagonismos gerados pela exploração do trabalho” (p. 365), mas na compreensão da raiz histórica da ideia de diferença. O desconhecimento dessa raiz histórica negligencia, no espaço das relações sociais e na escola, a real exclusão que se desenvolve sobre e a partir de um discurso irreal de aceitação das diferenças que afirma que haja as mesmas oportunidades sociais e educacionais para todos.

Neste contexto da diversidade, que pressupõe a compreensão crítica de como essa temática vem sendo tratada na área da educação, é que se insere a discussão acerca da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, público-alvo da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

O Brasil vem percorrendo um caminho de elaboração de dispositivos legais orientados por políticas educacionais que querem garantir uma sociedade e educação para todos. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu Artigo 205 define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação

para o trabalho”. Em desdobramento, depois da Constituição outras legislações e documentos oficiais indicaram os critérios para a construção de educação realmente inclusiva.

Neste sentido, ao tratar especificamente da formação docente e da reconstrução de práticas de ensino que realmente atendam a diversidade na sala de aula, segundo Duk (2006), os professores devem ser estimulados a compartilhar as experiências positivas nas quais as novas estratégias de ensino foram aplicadas. A autora considera que ensinar é uma “arte” e que é fundamental não apenas uma aprendizagem continuada do professor, mas também de seu envolvimento pessoal nesse processo de construção contínuo de novos conhecimentos e experiências educacionais.

Se muitos são os problemas que uma sociedade cada vez mais escolarizada deve superar; se é o próprio processo educacional que cria bases para a constituição de uma dada civilização, “aumenta a importância da educação e a responsabilidade dos educadores” em buscar uma resposta para esse desafio que traga “concepções e práticas educativas que valorizem uma função crítica e emancipatória que permita compreender o passado, problematizar o futuro e intervir de modo transformador no presente” (CANÁRIO, 2006, p. 12).

A realidade da escola atual não é mais aquela de alunos que pertencem a uma mesma classe econômica e/ou apresentam os mesmos traços culturais e sociais. Duk (2006) considera importante dar foco na formação do docente como também na forma de gestão das escolas, envolvendo a sociedade como um todo e tendo a sala de aula como lugar privilegiado de reflexões e mudanças, tendo em vista ensino que considere essa diversidade.

Porém, as condições dadas ao trabalho docente e os problemas enfrentados de antemão comprometem o bom resultado e o desenvolvimento desse projeto de uma educação aberta às diferenças. Os professores enfrentam problemas de ordem prática como, por exemplo, o grande número de alunos em salas de aula, a falta de recursos para sustentar a prática pedagógica, e a ausência ainda em muitas escolas de salas de recursos, de serviços de orientação educacional e de orientação especializada. Estes entre outros, são vistos como importantes dispositivos para garantir a escolarização; para pensarmos a qualidade do processo de ensino e aprendizagem considerando a diversidade do público que encontramos presente hoje nas escolas é preciso operacionalizar recursos de apoio aos alunos.

Por outro lado, e de um outro lugar, Sacristán (2009) nos alerta que a diversidade sempre foi uma questão para as políticas educacionais. E como condição sempre presente das relações humanas, seja pela dimensão cultural, social ou econômica, como também do ponto da singularidade, a diversidade traz em si certa ambiguidade, muitas vezes presente na forma como é concebida pelas políticas públicas educacionais. O processo de homogeneização tão presente no discurso pedagógico que tem como objetivo igualar a todos que frequentam a instituição escolar, no lugar de trazer somente os benefícios desejados para a prática pedagógica pode vir a ser um problema para o exercício docente. Para o autor, “todas as desigualdades são diversidades, apesar de que não toda diversidade supõe-se desigualdade” (p. 112). Sacristán afirma ainda:

Lo cual es especialmente interesante de tener en cuenta por cuanto tales aspiraciones coexisten de manera conflictiva con complejos procesos culturales tendientes a la homogeneización, provocados por las presiones de las instituciones (entre ellas, las educativas), por los modos de producción, por la globalización cultural y del consumo, y por los medios de comunicación (p. 115)¹¹.

Para o autor, deve-se olhar para a diversidade como algo que está dentro da normalidade, respeitando as diferenças dos sujeitos e grupos e os processos educativos devem buscar garantir a autonomia e a liberdade ao reconhecer e aceitar as formas únicas de suas manifestações. Para além de toda a complexidade existente em se mediar a pacífica convivência entre o âmbito do individual e do comunitário, essa é uma forte característica que marca a pluralidade cultural que hoje está presente nas escolas da pós-modernidade e que levantam obstáculos a serem superados pelos profissionais da educação. “En este caso, *diversidad* significa ruptura o atemperación de la homogeneización, que una forma monolítica de entender el universalismo cultural ha llevado consigo” (SACRISTÁN, 2009, p. 122)¹².

Ainda conforme Sacristán (2009), certa dificuldade presente nos professores quando se trata de assumir trabalhar com tamanha diversidade de alunos que hoje se encontra reunidos em um mesmo contexto, se deve ao fato destes se sentirem

¹¹ O que é especialmente interessante de se levar em conta tendo em vista que tais aspirações coexistem de maneira conflituosa diante dos complexos processos culturais que visam à homogeneização, provocados pelas pressões das instituições (entre elas, as educativas), pelos modos de produção, pela globalização cultural e de consumo, e pelos meios de comunicação. (SACRISTÁN, 2009, p. 115) (Tradução nossa)

¹² Neste caso, diversidade significa ruptura ou ajuste da homogeneização, que parte de uma forma monolítica de se entender o universalismo cultural (SACRISTÁN, 2009, p. 122). (Tradução nossa)

engessados pela burocracia dos trâmites institucionais que são impostos às escolas pelos órgãos legais, que por sua vez os impõem aos docentes. Se deve também perceber que as normas e regras que estabelecem os objetivos educacionais a serem alcançados por uma enorme diversidade de alunos deveriam ser mais flexíveis. Uma discussão sobre as políticas de avaliação também precisa ser contemplada quando o assunto é a diversidade e a inclusão. O movimento em direção a uma escola que realmente contemple a diversidade de alunos em sala de aula diz respeito tanto aos modos de gestão como de docência, reforçando a importância de se ter uma visão macro do contexto social, político e econômico de cada escola para que as intervenções locais, priorizando uma visão micro da determinada instituição escolar, com suas características específicas, surtam os efeitos desejados. De acordo com Sacristán (2009), essas diferenças podem ser percebidas quando reconhecemos as possibilidades de variações de atuação, considerando a singularidade do caso que se apresenta, seja em relação aos alunos, professores ou as políticas da educação que são dilemas da realidade docente:

Las disposiciones curriculares del Estado se modulan y concretan de forma desigual en diferentes territorios gestionados por administraciones distintas; los centros matizan a su vez esas concreciones; siempre es posible algún grado de optatividad en el curriculum; los libros de texto, aunque muy semejantes entre sí, ofrecen siempre variaciones; los profesores en las aulas siempre imprimen su impronta personal; no todos los estudiantes de un aula aprenden lo mismo; los profesores no tratan exactamente igual a todos sus estudiantes; los colegios de Barrios privilegiados logran niveles de calidad distintos de los de centros ubicados en suburbios; los centros públicos difieren de los privados... (SACRISTÁN, 2009, p. 120).¹³

Freire (1996), ao afirmar a formação docente como um processo contínuo, valoriza a relação construída entre professor/aluno apontando para uma unicidade nessa relação, apesar dos diferentes lugares assumidos por esses sujeitos. Ele salienta que desde o início do processo formativo de professores o lugar do docente deve ser construído “assumindo-se como sujeito também da produção do saber” (p. 22), o que tem referência na ideia de que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as

¹³ As diretrizes curriculares do Estado se modulam e se estabelecem de forma desigual em diferentes territórios geridos por administrações distintas; as escolas por sua vez, matizam essas determinações; é sempre possível algum grau de opções no currículo; os livros de textos, mesmo os que se assemelham entre si, sempre oferecem variações; os professores dentro das salas de aula sempre imprimem sua marca pessoal; nem todos os alunos de uma sala de aula aprendem o mesmo conteúdo; os professores não tratam exatamente igual a todos os seus alunos; as escolas de bairros privilegiados alcançam níveis de qualidade diferentes das escolas do grande centro e da periferia; as escolas públicas diferem das privadas... (SACRISTÁN, 2009, p. 120). (Tradução nossa)

possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 22). O autor afirma que “não existe docência sem discência” e que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.23). Ao se referir ao processo de ensino, no que toca diretamente ao ato docente, diz que não o considera válido quando “não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz” (p. 24). Sobre a relação com os discentes, o professor, em uma relação amorosa e criativa, “provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer” (p.10) e é a partir desse seu agir que o professor estaria construindo a sua própria ética e autonomia.

Para Freire (1996), o respeito aos saberes dos educandos como uma condição primordial para o ensinar cabe, não somente ao professor como também à escola, reconhecer “os saberes socialmente construídos na prática comunitária” (p.30). Sugere ainda, como forma de dar sentido ao saber a ser apreendido, como também para dar consistência prática aos conceitos teóricos, “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 30). Para isso se faz necessário formar docentes críticos de si e da prática docente capazes de “ensinar a pensar certo” (p.27) sendo condição *sine qua non* para, como efeito desse processo, contribuir na formação de “educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (p.26). Segundo o autor,

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 1996, p. 29).

Pensar certo é para o autor, uma tarefa árdua, não livre de situações penosas por ser necessário assumir determinadas posturas ao agir “diante dos outros e com o outro, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos” (p. 49). Por ser necessário estar sempre vigilante para não se deixar levar por explicações simplistas, pelas facilidades e

as incoerências grosseiras. Para ensinar a “pensar certo” é necessário o “fazer certo” (p.37). Ser e fazer não podem estar desconectados.

3 ESPAÇOS COLETIVOS ESCOLARES DE REFLEXÃO E FORMAÇÃO

A formação é, para Nóvoa (1995), desenvolvimento – pessoal, profissional e das organizações, e, nesse sentido, se considera a relação entre pessoal/particular e coletivo, também quanto ao saber/fazer dos professores. Pensando em práticas de formação que, como já se anunciou, contemplem a complexidade do cotidiano escolar e do exercício da docência, a organização nas escolas de espaços coletivos de interlocução e reflexão pode caracterizar-se como formativo para os professores. No grupo, reunido com os pares, os professores podem, na partilha de situações comuns ou correlacionadas entre o seu trabalho e o de outro professor, refletir sobre essas situações buscando por possibilidades de superação de problemas. A relação entre a reflexão coletiva que se dá no grupo e as inquietações particulares do professor acerca do seu próprio trabalho, uma via de mão dupla, pode caracterizar-se como formativa e influenciar a prática dos docentes em sala de aula. Neste capítulo se apresenta e discute (a ideia dos coletivos escolares como espaços de reflexão e formação), tendo como referência, a saber: 1. na perspectiva da Psicanálise em diálogo profícuo com a Educação, é desenvolvida a ideia da Conversação, como espaço de oferecimento para a circulação da palavra; 2. se apresentam pesquisas na área de educação que se debruçaram sobre a temática dos coletivos escolares (LOPRETTI, 2007; CHALUH, 2008; FERNANDES

, 2009). Nesse caso, embora essas pesquisas tenham feito uso de referenciais que não empregamos neste trabalho, trazê-las como referência à compreensão da relação entre grupo/coletivo e formação no viés de investigações em educação se refere à similaridade de sentidos com a pesquisa que aqui se apresenta.

3.1 A CONVERSAÇÃO E O COLETIVO: ESPAÇO DE REFLEXÃO E INTERLOCUÇÃO COMO MEIOS DE FORMAÇÃO

O trabalho com grupo de professores tem sido uma tônica entre os educadores como um dos caminhos possíveis que venham contribuir para a formação contínua do professor, não somente visando um profissional possuidor de competências técnicas que o seu trabalho exige, mas não se furtando ao desenvolvimento do aspecto emocional e social, o que é fundamental nas relações humanas e imprescindível para a docência. Nesse caso, deve-se considerar a criação de escolas como espaços abertos para acolher

as angústias de cada sujeito e refletir sobre os dilemas aí presentes, o que pode favorecer a produção de conhecimentos por meio do compartilhamento entre os pares. Pode também contribuir para a construção de uma identidade profissional “crítico-reflexiva” que, nas palavras de Freire (1996), “deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.” (p.15). Se aposta que a criação de espaços para a reflexão dos dilemas comuns vividos no contexto escolar pode intervir de forma positiva na construção e na (re)significação do/no agir de cada sujeito/professor, diante de si e no seu fazer com a docência.

3.1.1 O Porquê Da Conversação

Temos na Conversação¹⁴ um dispositivo de Pesquisa de orientação psicanalítica que trabalha com grupos. Este dispositivo se vale de “uma ‘associação livre’ coletivizada da qual se espera certo efeito de saber” (SANTIAGO, 2009, p 74), capaz de impulsionar debates e reflexões dentro do grupo provocando uma participação ativa dos seus participantes. Na associação livre, quando o sujeito vai falando o que vem à cabeça, vai apresentando os significantes aos que o escutam. Lacan se utiliza da Linguística de Saussure¹⁵ que tem o signo como o elemento da linguagem. O signo se constitui de dois outros elementos que são o significante (a parte material do signo. Por exemplo, o som da palavra) e o significado (o sentido, a ideia ligada ao significante). Porém, para Lacan (1998a, p. 197):

O significante produzindo-se no campo do Outro faz surgir o sujeito de sua significação. Mas ele só funciona como significante *reduzindo* o sujeito em instância a não ser mais do que um significante, *petrificando-o* pelo mesmo movimento com que o chama a funcionar, a falar, como sujeito.

¹⁴ Conversação, segundo Miller (2005) vem a ser: [...] 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 (MILLER, 2005: 15-16).

¹⁵ SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. Charles BALLY, C.; SECHEHAYE, A. (Org). 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 278 p. 2002.

Se a linguagem oferece um sentido para cada significante, Lacan (1998a) aponta para o significado particular que o sujeito do inconsciente constrói para um significante. Para Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006), a oferta de palavra - o que caracteriza e justifica a Conversação - tem como objetivo a localização do problema como a identificação daquilo que aparece na escola e para os professores como fracasso, dilema e impasse. Para a Psicanálise o sintoma¹⁶ é o que surge como sinal deste ponto de mal-estar do sujeito. Para as autoras, este tem sempre como referência sua relação com o Outro Social considerando a afirmativa de Freud (1996f), em “O mal-estar na civilização” que é das relações do sujeito com o Outro que o mal-estar se estabelece. Levando em conta também o que Lacan (1998a) afirma de que o significante está no campo do Outro. É ofertado ao sujeito pelo Outro. O Outro Social “pode ser a escola, a comunidade ou qualquer outro organismo responsável por garantir condições para o estabelecimento e a manutenção de laços simbólicos” (SANTIAGO, 2008, p 113). É a partir do sintoma estabelecido no laço social que o trabalho analítico pode ser realizado. É do sintoma que se fala, é ele que se escuta na Conversação.

De acordo com o que a autora afirma o mal-estar que surge através das impossibilidades e impedimentos em relação ao saber - seja do aluno, que muitas vezes está impossibilitado de aprender, como do professor, que outras vezes se vê impossibilitado de ensinar - prejudica o processo de ensino/aprendizagem. Este processo passa pela pessoa do professor e o seu desejo de ensinar, como a transmissão passa pela palavra do professor. Segundo a autora acima citada:

...é por intermédio de sua enunciação que o docente torna vivo o saber transmitido, animando-o de uma autoridade autêntica, que não se aprende nos livros. Basta lembrar a expressão que Freud utiliza para designar essa transmissão, que, para ele, consiste na tarefa de “vestir de palavras sonoras” (FREUD, 1914, p. 228¹⁷) o vazio com base em que o sujeito dá forma ao seu desejo, à sua aspiração no mundo. Por isso, não é raro o mal-estar do professor se produzir justamente em face do insucesso da própria tarefa de transmissão (MIRANDA;VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006, p.7).

Ao se abrir um espaço para a palavra do professor, promovendo a discussão e a reflexão coletiva, o emprego dessa técnica se justifica por oferecer a ele espaço de

¹⁶ Sintoma é um conceito elaborado ao longo da obra Freudiana, fundamental para a psicanálise e sua prática. Em "Inibições, sintomas e ansiedade" Freud (1996d) apresenta o sintoma como sendo "o verdadeiro substituto e derivativo do impulso reprimido ... continuamente renova suas exigências de satisfação e assim, obriga o ego, por sua vez, a dar o sinal de desprazer e a colocar-se em uma posição de defesa" (p. 103).

¹⁷ FREUD, S. (1914) Algumas reflexões sobre a Psicologia do escolar. In: **ESB**, v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996k.

maior flexibilidade para tratar de suas angústias, oriundas dos impasses e dilemas de seu cotidiano escolar, que interferem em sua atuação. Muitos se sentem paralisados por não saberem o que fazer com as demandas que recebem e que estão para além de suas possibilidades. Ao falar daquilo de que se sabe conscientemente se diz também daquilo que não se sabe, inconscientemente. Quando esse não saber pode ser escutado pelo analista, surge na Conversação a possibilidade no compartilhar com o grupo, da elaboração de novos saberes, e/ou da sua (re)significação, formalizando um saber construído em sua prática pedagógica, produzindo novos posicionamentos, novas estratégias para alcançar maior efetividade em seu trabalho. De acordo com Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006, p 5), ao falarem da Conversação, “a surpresa está nessas conversas, no sem sentido que surge delas, mas que pode fazer sentido, a algum participante”.

Um ponto a ser considerado nas Conversações, são as identificações cristalizadas pelos significantes oferecidos pelo Outro que frequentemente posiciona o professor no lugar de Mestre, como aquele que sabe e é o único detentor do saber. Essas identificações engessam o sujeito em determinado ponto de impossibilidade sem que este possa escolher outras vias de escape para a solução de seus impasses, marcando inevitavelmente, o ponto de angústia de cada participante.

De acordo com Mesquita, Toledo e Melgaço (2013), consentir com as contingências e com o não saber que se apresentam nas Conversações não é uma prática sem dificuldades para todos que se veem envolvidos com os impasses que emergem nesse espaço. A desconstrução de um saber imposto pelo Outro permite/possibilita que o sujeito possa, então, criar um saber que lhe é próprio. São momentos que apontam para um “possível” sucesso a ser verificado *a posteriori*, ocasião de uma saída inédita daqueles que participam da Conversação. Mas, também são momentos que provocam angústias, ansiedades frente ao “(não) saber fazer”.

Para Reis (2013), ao se deparar com o furo¹⁸, que por ser marca da estrutura do sujeito, “deve ser respeitada no que se apresenta como questão”, é possível encontrar

¹⁸ De acordo com (VIEIRA 2009, p. 268 apud VIEIRA, 1999) entende-se “furo” no sentido de um impossível. Algo que não funciona na harmonia dos órgãos, que não entra no diálogo das funções, que não responde e que em seu mutismo bruto é impossível de colocar de volta no trabalho articulado do corpo”. Ainda segundo Vieira (2009), “[...] gostaríamos de insistir que é na relação do furo com a fala que a Psicanálise, certamente umas das clínicas da linguagem, trabalha. É com relação ao furo, seja ele tropeço, esquecimento, sonho, lapso, que o psicanalista entra em cena. Freud inventou a Psicanálise apostando em sua ação sobre os furos do discurso e ao mesmo tempo teorizou a relação entre o corpo e seus furos, as famosas zonas erógenas. A questão para ele é como a libido circula e como pode ser remanejada, seja no âmbito do discurso seja no corporal, mais do que tapar buracos com explicações ou

caminhos que se direcionem na “contramão de discursos que ofertam respostas que buscam, no discurso da Ciência, um “certo apaziguamento” com tentativas frustradas de tamponar o furo, o ineducável de cada um” (MESQUITA;TOLEDO;MELGAÇO, 2013, p.1). O discurso instaurado pela psicanálise se pauta pelo inconsciente, pelas suas lacunas, por uma estrutura do não todo, pelo lugar central que Lacan dá ao Objeto a ¹⁹, representante da falta. Segundo Lacan (2004), no seminário da Angústia, ele diz que é somente a partir da angústia que temos acesso a uma tradução subjetiva do objeto a (p.119). Para ele a angústia é um afeto que surge quando no lugar da falta, do furo (que é estruturante do sujeito), surge algo para tamponar este lugar do vazio. “E assim a falta viria a faltar” (p. 52).

Lacan, neste mesmo seminário (2004), nos aponta como norte o manejo da intervenção, através da escuta do inconsciente, que implica a necessidade de um balizamento em relação ao que o sujeito suporta de sua angústia e como aquele que o escuta se posiciona diante dela. Este posicionamento do analista nos remete ao tripé indispensável para a formação psicanalítica: fundamentos teóricos; a clínica e a supervisão; e a própria análise, por ser desse tripé que o analista se vale para seu manejo clínico, para que escute o furo no discurso do sujeito inconsciente. Na Conversação, a escuta psicanalítica daquele que conduz também se sustenta por esse tripé da formação, que é contínua.

Pode-se dizer que o princípio que orienta a Conversação é o diferente partindo do pressuposto de que, quando o inusitado aparece e toca o sujeito, ele pode dar um sentido único que é singular para suas questões. A multiplicidade de significados que não respondem a um mesmo sentido, comum ou consensual, mobiliza o docente a se direcionar para distintos caminhos, e não somente para aquele onde antes havia somente uma identificação com a impossibilidade, causando o sentimento de frustração e impotência.

Sendo assim, e levando-se em consideração o que já foi exposto, é de grande importância promover um espaço de reflexão, que encontre lugar também para as questões inconscientes, da subjetividade dos sujeitos e que leve às mudanças na prática

com interpretações”. VIEIRA, M. A. Clínica e linguagem ou o furo na prática1. **Paideia**, v. 19, n. 43, p. 267-270, 2009.

¹⁹ Objeto a – Segundo Fink (1998), tal conceito, concebido como o representante da falta, foi uma das maiores contribuições de Lacan para a teoria psicanalítica e atravessa todo o seu ensino. Algumas nuances do conceito de Objeto a na obra de Lacan: a angústia como sua tradução subjetiva (1962-1963), o objeto causa de desejo (1962-1963), o objeto da pulsão (1964), o resto da divisão do sujeito (1964), o lugar a ser ocupado pelo analista (1959-1960), como mais-de-gozar (1968-1969) e a sua localização no centro dos três registros: real – simbólico - imaginário (1974-1975).

docente para tratar das dificuldades e dilemas que este profissional enfrenta em seu trabalho cotidiano. Um espaço específico de escuta onde a palavra possa circular livremente entre seus pares e abra novas possibilidades de discussões profícuas no intuito de causar mudanças de posicionamentos do professor que favoreçam a sua prática profissional, juntamente com seu desenvolvimento pessoal. Que ao lhe ser ofertado um espaço para falar, o sujeito tome posse de seu discurso e se posicione no mundo, diante de si e do outro. Que o sujeito se autonomeie (autonomia), e não somente seja nomeado pelo Outro. Como diz Lacan (1998d), que o sujeito se sirva de seu nome. Que se aproprie do significante que recebeu do Outro.

Sendo esperada uma implicação pessoal do docente é fato inquestionável que suas questões subjetivas também possam ser levadas em conta nesse processo de formação continuada, pois essas certamente interferem no seu desempenho profissional, muitas vezes surgindo como angústia ao se defrontarem com aquilo que não deu certo, com a impossibilidade, a não resposta adequada do aluno, mesmo após a utilização de todo o recurso teórico/técnico didático que lhe é oferecido. Se a arte de ensinar implica o envolvimento pessoal do professor para promover o seu desenvolvimento, como se envolver com aquilo que expõe seu não saber, com aquilo que lhe angustia e que lhe traz sofrimento?

Depois que Nicolau Copérnico disse que a terra não era o centro do universo e Darwin disse que o homem era descendente do macaco, Sigmund Freud, com a criação da Psicanálise causa a terceira ferida narcísica na humanidade ao se referir à submissão do homem ao seu inconsciente quando diz que “o Ego não é senhor da sua própria casa.” (FREUD, 1996b, p. 153). Em seu texto *o Mal-Estar na Civilização*, Freud (1996f, p. 65) trata da busca humana na obtenção da felicidade, destacando que existem sofrimentos que ameaçam o homem, e que estes podem advir de três direções: de seu próprio corpo, onde estão colocadas as questões sobre a morte e da finitude do ser; do mundo externo, onde a pequenez do homem se destaca frente sua impotência diante dos fenômenos da natureza; por fim de seus relacionamentos com outros homens, sendo esta última forma vista por ele, como a mais penosa de todas.

Se Freud traz a estrutura do psiquismo fundada no inconsciente, Lacan parte do inconsciente estruturado como linguagem, “sujeito que possui um semidizer, ou seja, seu dizer não é todo, porque restará sempre o que dizer” (ORNELLAS; SOUZA, 2013, p. 12). O mal-estar na civilização é, portanto representado pelo mal-estar nos laços sociais os quais são mediados pela linguagem.

E, em sendo assim, podemos considerar o mal-estar como parte fundante da estrutura do sujeito, pois não podemos prescindir de um corpo que esteja inserido em um meio e se relacionando com alguns outros. É nesta relação que nos constituímos Sujeito. Sujeito dividido segundo conceito lacaniano definido por Fink (1998, p. 66), “O sujeito é dividido entre o eu e o inconsciente, entre o consciente e inconsciente, entre um sentido inevitavelmente falso de self e o funcionamento automático da linguagem (a cadeia significante) no inconsciente. [] O sujeito não é senão essa própria divisão.”

Tomando como referencia o filósofo Descartes ao tentar definir o Ser com sua máxima “penso, logo sou”, Lacan (1998a, p. 521), vem subverter o dito com “sou, onde não penso” para marcar esta divisão, a falta de todo ser falante. É importante também diferenciar a visão Aristotélica em relação ao indivíduo e a subjetividade, como ser indivisível, do ponto de vista da Psicanálise. Para esta, o conceito de subjetivação nasce exatamente de seu oposto se é levado em consideração que “o enigma da Psicanálise reside nesse fato desconcertante: o de que somos dois sujeitos, um dos quais é desconhecido” (ORNELLAS; SOUZA, 2013, p12).

E como a Psicanálise tem a palavra como uma via para o tratamento das questões inconscientes de todos nós, será a partir deste campo de saber que se busca a interlocução com a Educação. Espera-se que através de um espaço reflexivo, de circulação da palavra e da escuta psicanalítica se possa promover um movimento formativo do profissional docente. Que ao refletir como sujeito, como (*a*)-sujeitado ao próprio inconsciente estruturado como linguagem, lhe *sê*ja possível posicionar-se de forma menos danosa diante do mal-estar do professor como profissional da educação.

É reconhecido o rico trabalho conjunto que há tempos vem sendo realizado entre o campo da Psicanálise e da Educação desde Freud. Também em outros países da Europa e da América Latina, tanto na França como na Argentina a Psicanálise, dentro do ambiente acadêmico, vem contribuindo e também faz a sua parte no desenho desse panorama particular do lugar reservado à educação das novas gerações no imaginário social. Esta é a ideia que Lajonquière (1998) tem trabalhado e, portanto para ele, essa realidade viva e conflituosa dos sistemas escolares que hoje se apresenta nas escolas pode encontrar uma via de saída se os professores puderem se desvencilhar do mal estar pedagógico, precisamente, ao “abrir mão do discurso (psico)- pedagógico hegemônico.” (p. 93)

De acordo com Ornellas e Souza (2013, p10), a pesquisa em Psicanálise e Educação vem ganhando espaço relevante dentro das investigações acadêmicas com o

crescimento de “livros, periódicos, teses e dissertações” nesta área. Ao levantar questionamentos a respeito da pesquisa entre esses dois campos, e considerando a particularidade de cada um deles, a autora diz da possibilidade de construção conjunta de algo que perpassa o que se pode desvelar no ambiente da escola, como “nas relações, no desejo de aprender, no estilo²⁰ de ensinar, etc” (ORNELLAS; SOUZA, 2013, p10).

Nós, pesquisadores do campo da psicanálise e educação, desejamos buscar um espaço de escuta para essas questões e tentar fazer a interlocução possível entre esses dois saberes. Escuta na qual não deve se privilegiar qualquer elemento do discurso do outro, porém deixar fluir livremente, a fim de que a fala possa dar passagem para o inconsciente. Por isso, é fundante que o professor passe por uma **escuta psicanalítica** e possa falar livremente do seu prazer, da sua dor e da sua angústia. (p 10).

Assim, faz-se necessário especificar o que seria essa escuta psicanalítica, pois ouvir e escutar são distintos. Ouvir nos remete a uma das cinco capacidades sensoriais do homem e do perfeito funcionamento de seu aparelho auditivo, enquanto que escutar, ao que se refere a uma escuta psicanalítica:

[...] é prestar atenção, é como Freud escreveu em 1912, sobre a atenção flutuante²¹, ou seja, para escutar não se deve se deter em pontos específicos da fala, porém, escutar um umbigo daquilo que o sujeito quer dizer. (ORNELLAS; SOUZA, 2013, p.12).

Se a Psicanálise tem como objetivo aceder aos conteúdos inconscientes reprimidos pelo ego os quais se manifestam de formas específicas que não obedecem à lógica da consciência; para que esta escuta da incidência do inconsciente sobre o sujeito seja possível para que o sujeito seja um pouco menos determinado por aquilo que não sabe dele mesmo (Freud, 1996h; Lacan, 1998a), devemos retornar ao tripé que embasa a Psicanálise que, segundo Freud (1996i) em “Descrição da Psicanálise”, nos diz ser uma terapêutica, um método de investigação e uma teoria. E estas três polaridades são indissociáveis, tal como é para a formação do Analista.

²⁰ Estilo – O estilo de um professor será o seu modo de obturar a falta do Outro. Obturar a falta do Outro pelo gancho do estilo significa o professor e o psicanalista reinventarem uma educação fundada nos alicerces para o devir do sujeito falante, e, ao mesmo tempo, faltante. (ORNELLAS; SOUZA, 2013, p. 11).

²¹ Flutuante – Técnica de escuta que não se privilegia nenhum elemento do discurso. (ORNELLAS; SOUZA, 2013, p. 12).

Mrech e Rahme (2009) trazem como proposta o uso da palavra “líquida”²² como um recurso para lidar com o mal-estar inerente às relações, principalmente quando elas devem acontecer na convivência com a grande diversidade do contexto escolar. A formação docente seria, assim, um processo de construção constante diante da prática diária do professor. Construção com bases na sua relação com todos aqueles que participam desse contexto, na qual o ouvir e ser ouvido perpassa entre todos os sujeitos. O professor não é apenas um facilitador para que algo desta relação se concretize no processo educativo. Ele é parte ativa nesta relação que sustenta a tríade professor – aluno – saber. A complexidade é muito maior ao se levar em conta os impasses, os dilemas, as impossibilidades, as limitações que tocam diretamente a subjetividade do professor.

No projeto desenvolvido na escola de Educação Infantil, assim como nos desafios referentes à Educação Inclusiva na atualidade, abordados aqui, a presença de um contraponto entre a solidez de um passado marcado pela mestria e a fluidez de um desbussolamento contemporâneo acaba demandando dos sujeitos a invenção de saídas que, não mais completamente supostas e nomeadas pelo Outro, só podem ser produzidas quando nelas se coloca algo de si. Processo que implica um exercício cotidiano de recriação da docência e que passa certamente pela superação de modelos, pela existência de interlocução e pelo não recuo diante do mal-estar intrínseco às relações (MRECH E RAHME, 2009, p. 308).

Diante disso, faz-se imprescindível se pensar em um novo espaço de formação docente para direcionar e desenvolver técnicas e estratégias de ensino e aprendizagem com foco nas diretrizes, como também visando discutir, refletir sobre as questões políticas que atravessam a educação como um todo. Buscar a comunhão da Psicanálise com a educação e a subjetividade é um exercício que comporta muito empenho, implicação dos sujeitos e das instituições, ao se pretender “colocar em exercício uma concepção de educação que reconheça a escuta como um princípio norteador do ato educativo” (ORNELLAS; SOUZA, 2013, p14).

Buscando ver o conceito de angústia através de Freud (1996d, p.79), para contribuir na delimitação dos impasses subjetivos do professor em seu ofício, o autor diz que a angústia surge com a ocorrência de um fato traumático – uma experiência de desamparo por parte do ego gerando um acúmulo de energia, originada de fatores

²² As autoras fazem referência ao termo “líquido” utilizado pelo sociólogo polonês Zygmund Bauman. Ele o utiliza como adjetivo e se refere à inconstância dos conceitos no mundo contemporâneo. Os fluidos não possuem forma, adaptam-se ao recipiente e mudam a todo instante. Tudo é mutante, inconstante, transitório; para Bauman (2001), líquido. São do autor os títulos: Amor Líquido, Vida Líquida, Modernidade Líquida, Medo Líquido e Identidade Líquida.

internos ou externos, com a qual o sujeito não consegue lidar. Um dos recursos indicados por Freud para evitar a angústia é a inibição, entendida por ele como a suspensão de uma função. Se por um lado este recurso pode aliviar parte da tensão do sujeito por outro fica sempre um resto de mal-estar que causa seu sofrimento.

Ao se oferecer um lugar para uma escuta adequada de tratamento para este mal-estar, para esta angústia, acredita-se ser possível ao sujeito/professor não permanecer paralisado, ou inibido em alguma ação, e possa lançar mão de outros recursos. Entenda-se por adequado abrir espaço para que, aquilo que está sendo interditado, posto como algo da ordem da impossibilidade possa aparecer nas palavras, no discurso do professor, conferindo algum sentido, algum contorno ao indizível, ao Real²³ que angústia o sujeito. Um espaço em que se pode produzir um efeito diverso na subjetividade do professor, o que é diferente de realizar mais uma atividade que contemple somente o âmbito educacional ou socializante.

Nesse sentido, Carvalho (2012), retomando a questão do estranho/familiar freudiano²⁴, traz a ideia da banda de Moebius²⁵.

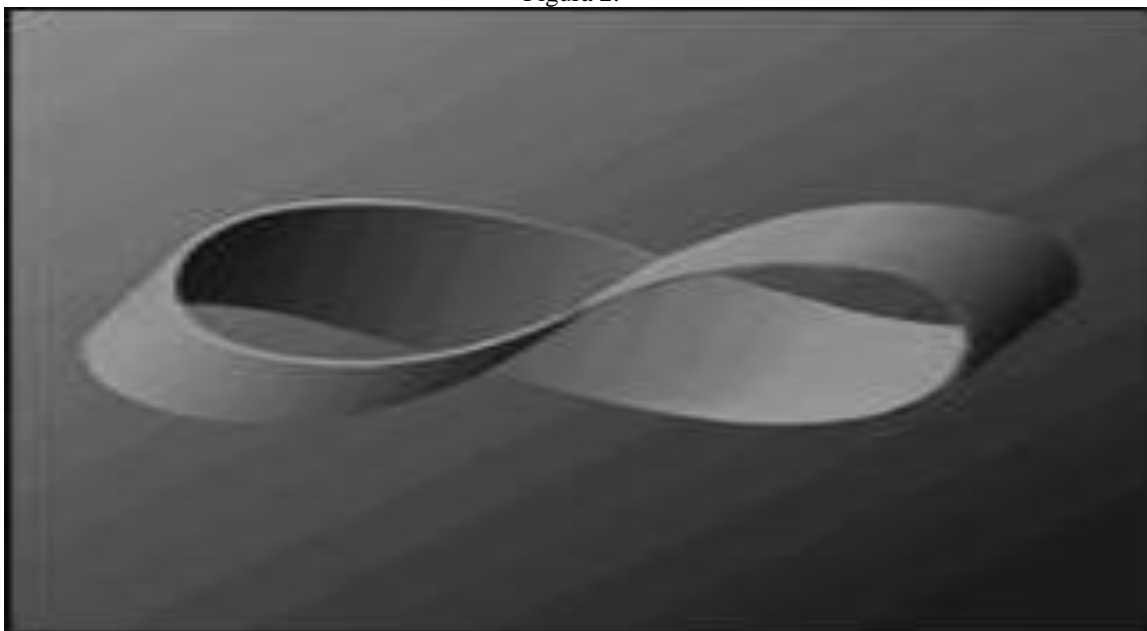
Retomando a frase, que deu título a este comentário, “o estranho que nos modifica”, a invenção neste ponto de “torção”, recoloca a ideia de que é o “estranho” que nos modifica, e não o contrário já que é o real que fura o simbólico. Este é o dia a dia de muitos educadores envolvidos na experiência de inclusão do estranho no cotidiano da Escola, fazendo desta condição uma exigência de trabalho (CARVALHO, 2012, p.4).

²³ Real: segundo o Dicionário de Psicanálise (ROUDINESCO,1998). Termo empregado como substantivo por Lacan, introduzido em 1953 e extraído, simultaneamente, do vocabulário da Filosofia e do conceito freudiano de realidade psíquica para designar uma realidade fenomênica que é imanente à representação e impossível de simbolizar.

²⁴ Estranho – em alemão “UNHEIMLICHE” – é um termo usado por Freud em seu texto de 1919 para designar uma ambiguidade linguística entre o sentido de algo familiar, mas que também comporta em si o significado de algo secreto e oculto. Para Freud, o estranho é algo já conhecido que está enclausurado no inconsciente, e quando vem à tona é causa de sensação de medo, terror, estranheza.

²⁵ Banda de Moebius – É uma superfície unilateral, não orientável, aberta, em cuja estrutura direito e avesso se encontram em continuidade, e dentro e fora estão contidos um no outro. (CARDOSO; FRICHE, 2010, p. 146).

Figura 2.



Fonte: <http://detrasdeloaparente.blogspot.com.br/2011/10/la-cinta-de-mobius.html>

A banda de Moebius representa a polaridade da inclusão/exclusão, do dentro/fora em que o ponto de torção marca o lugar do apagamento, do não saber, mas ao mesmo tempo o ponto de mudança, de relançamento, mudança esta que a autora relaciona ao que se espera do professor. Sendo este também o ponto de torção que espera-se possível como efeito de saber da Conversação.

Freud (1996c;1996g), na conferência 34 e no prefácio ao livro do amigo Aichhrom, de 1925, ressalta que, Psicanálise e Educação são áreas distintas e que não podem ser substituídas uma pela outra. Freud chega a sugerir que o professor faça análise para conseguir realizar sua função de educador com menos impedimentos de natureza inconsciente de sua própria história. Assim, podemos perceber que se há algo em que a Psicanálise pode contribuir com a Educação é que ela possa servir ao professor, como um meio auxiliar para lidar com o aluno e outros sujeitos de sua relação dentro do contexto da escola; como mais uma ferramenta para o desenvolvimento deste trabalho *sui generis* que é educar.

3.2 A COLETIVIDADE DE PROFESSORES

Tendo como referência a formação continuada a partir do trabalho docente profissional, no caso do professor, da docência (NÓVOA, 1995), a organização de grupos de professores nas escolas pode se constituir como importante elemento de

formação. No grupo, reunido com os pares, os professores podem, na partilha de trabalhos comuns ou correlacionadas entre o seu trabalho e o de outro professor, refletir sobre essas situações buscando por possibilidades de superação de problemas. A relação entre a reflexão coletiva que se dá no grupo e as inquietações particulares do professor acerca do seu próprio trabalho apresenta-se como uma via de mão dupla, podendo caracterizar-se como formativa ao influenciar a prática dos docentes em sala de aula.

Visando discutir o caráter formativo dos grupos constituídos por professores, apresenta-se para a discussão, pesquisas que se dirigiram para essa temática, entre as quais os trabalhos de Lopretti (2007), Chalh (2008) e Fernandes (2009) que podem colaborar com a pesquisa, mas de outra perspectiva.

Lopretti (2007), também a partir da ideia de saberes docentes trabalhadas por Tardif²⁶ (2012), investiga a construção/reconstrução dos saberes a partir da experiência vivida pelos professores em uma escola pública municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Dos espaços da escola, a pesquisadora acompanhou um grupo de docentes em situações de sala de aula (a sala de aula de uma professora alfabetizadora) e em dois coletivos escolares^{27 28}. Os resultados da pesquisa de Lopretti (2007) indicam, entre outros aspectos, uma relação construtiva entre a participação dos professores nos grupos e o trabalho mais individual, em sala de aula com os alunos, e afirmam o caráter formativo e mobilizador de transformações desses coletivos.

Na voz dessa pesquisadora, a ideia de saberes docentes de Tardif, definidos como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências que integram a prática do professor, Lopretti (2007, p. 31) diz da “a experiência como potência para a reconstrução dos saberes” quando entra em jogo a reflexão, individual e coletiva. É na reflexão e na partilha que se instauram possibilidades de mudanças.

²⁶ A edição usada por Lopretti é a de 2002: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

²⁷ A investigação dos coletivos, nessa escola, tomou como espaço o chamado Trabalho Docente Coletivo, o TDC, era um espaço de encontro e discussão institucionalizado pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, em todas as escolas da Rede. O objetivo do TDC era possibilitar discussões acerca da organização e funcionamento da unidade escolar e de aspectos pedagógicos, relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem. O TDC acontecia semanalmente, em encontros de 1h e 30 minutos em que participavam professores da escola, direção e orientação pedagógica, e também pesquisadores/professores de uma universidade local.

²⁸ Como parte do projeto “Escola singular, ações plurais”, projeto desenvolvido na mesma escola entre os anos de 2003 e 2008 (coordenado por professores-pesquisadores de uma universidade pública da cidade), os professores se reuniam em GTs – Grupos de Trabalho, em que discutiam questões do cotidiano escolar e da prática profissional. Cada professor da escola realizou pesquisa de temática relacionada às suas experiências de docente.

O que põe em movimento os saberes dos professores, também os saberes da formação inicial, são os dilemas que encontram na prática, no exercício da docência e no cotidiano escolar: o novo/outro aluno, a nova/outra turma, as alterações curriculares e orientações da rede e da escola, entre outros. É na experiência, conforme indica Lopretti (2007), que esses saberes podem ser transformados. E a experiência é sempre uma situação compartilhada, mesmo que os Outros com quem nos encontramos estejam presentificados em nós, em outras experiências vividas. A autora afirma sobre o necessário movimento em relação ao outro, ao mesmo tempo que essa busca é também individual, singular. Pois, é em meio às múltiplas relações na coletividade que o processo de “elaboração e reelaboração de saberes e conhecimentos como um processo contínuo” (p. 56), possibilita que cada sujeito também reconstrua suas experiências e sua identidade.

Os resultados da pesquisa realizada pela autora já referida anteriormente, indicam que a partir das relações estabelecidas entre os professores e os seus pares, num “ir-e-vir” entre a prática em sala de aula, a prática na escola e as reflexões que aconteciam no coletivo de professores, os docentes usaram este espaço-tempo para a mobilização dos seus saberes, o que se deu no encontro com o saber do outro professor, ouvindo o que este lhe tinha a dizer.

As falas instauradas neste encontro remeteram às contribuições e às limitações que emergiram ao longo das discussões realizadas, possibilitando, assim, uma análise de como este espaço coletivo, por meio das discussões estabelecidas e do processo de reflexividade²⁹ muitas vezes deflagrado, vai permitindo às professoras e a todos os profissionais que constituem este grupo, enunciar suas práticas, seus saberes e, nesta enunciação que vai travando um diálogo com outras vozes, outros saberes e conhecimentos, outras concepções, outras práticas, a possibilidade de um saber docente, construído, elaborado e significado coletivamente vai se constituindo, dando unidade ao grupo, fortalecendo, possibilitando formas de ser, saber, compreender e fazer cada vez mais autônomas e críticas (LOPRETTI, 2007, p. 136).

²⁹ A reflexividade, segundo Lopretti (2008, p. 19) “pode ser entendida como o ato de refletir, pensar sobre determinadas questões, porém contando com o embasamento de um arcabouço teórico que permita ao professor romper com uma análise de senso comum para uma análise mais crítica acerca daquilo que vivencia, de suas práticas, dilemas, problemas, conflitos e experiências. Sobre tal conceito, Lopretti sugere a leitura de: 1) SADALLA, A. M. F. A., PRADO, G. V. T., CHALUH, L. N., PINA, T. A. Apresentação. **Revista Educação Temática Digital**, v.7, p.1 - 14, 2006. 2) SÁ-CHAVES, I. “ A formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? – um estudo de caso na universidade de Aveiro”. In: SÁ-CHAVES, I.(org.). **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**. Portugal: Porto editora, 1997.

Um aspecto importante na composição e movimento do grupo se refere aos diferentes lugares assumidos pelos sujeitos/professores, o que também é discutido por Lopretti (2007) ao fazer uma reflexão acerca desses lugares, de como os sujeitos vão assumindo diferentes papéis (termo usado pela autora) no estar no grupo. Especificamente sobre o lugar/papel de mediador, a autora o define como o lugar de questionamentos que podem ser mobilizadores para os professores, impulsionando-os a olhar sua prática mais de perto. A mediação é circulada no grupo, e assumida por diferentes sujeitos, quando o coletivo assume características democráticas e participativas. Pois, ao oferecerem diferentes informações aos professores, estes podem reorganizar suas ideias, “explicar o que estão pensando em fazer, apoiadas em que princípios, possibilitando que alguns saberes sejam comunicados ao grupo que, por sua vez, vai ressignificando-os, reelaborando-os, tornando um saber docente, que vai se configurando coletivamente” (LOPRETTI, 2007, p.122).

Chaluh (2008), pesquisadora que também traz sua contribuição ao tema, na pesquisa desenvolvida com os professores dessa mesma escola, também discute a potência do grupo na formação continuada dos professores. Sobre os professores reunidos nos coletivos escolares, e acerca da experiência mobilizada, Chaluh (2008, p. 76) afirma:

[...] levam-nos a pensar no resgate da experiência das professoras como instância fundamental para refletir/construir saberes; a considerar os professores como construtores/gestores da escola; a valorizar como modelo de formação a constituição de grupos de trabalho, e considerar a importância do saber pedagógico para a prática docente pois, neste trabalho, fica evidente, a partir das considerações das professoras, a necessidade de ter conhecimentos relativos à melhor maneira de intervir tanto com cada uma das crianças como com o grupo como um todo.

A autora, tendo como referência a alteridade, o diálogo e o encontro³⁰ (p. 2), percebe o grupo como *espaçotempo* (CHALUH, 2008, p. 112) do encontro, e da enunciação. A dança é a metáfora empregada pela autora para representar o/s

³⁰ Segundo Chaluh (2008), trata-se de: “Alteridade que implica o encontro com o *outro*. O meu *outro* na escola é o meu interlocutor. [...] Alteridade nas relações em que professoras, alunos, alunas e pesquisadora estivemos implicados. Diálogo que implica entrar na corrente da comunicação possibilitando a construção de sentidos outros”. [e, ainda, a ideia-base apresentada pela autora] “Encontro e reencontro. No encontro com o *outro*, encontro-me comigo. É o encontro com o *outro* que me possibilita olhar-me, completar-me, a exotopia a que nos remete Bakhtin. No reencontro, ao voltar para mim mesma, entro em diálogo comigo e com todos os *outros* que estão dentro de mi” (CHALUH, 2008, p. 2). Observação: De Bakhtin, a autora empregou as obras que seguem: *Estética da criação verbal* (2003), *Marxismo e filosofia da linguagem* (1999) e *Para uma filosofia do ato* (1993).

movimentos/s do/no grupo onde se dá o “encontro de subjetividades” ao considerar estando no grupo, o singular. Espaço onde as palavras fortalecem o sujeito que ao assumi-las, faz surgir o “sujeito da enunciação”. Evento capaz de gerar acontecimentos a partir do entrelaçamento do enunciado de suas palavras. “Acontecimentos: palavras tecidas, palavras que somam, palavras que formam, que produzem escrituras. Grupo, enlace de subjetividades que potencializa aos sujeitos da enunciação a promoção de sua produção, autoria e formação. Um grupo que dança...”(p.112).

As reflexões de Chaluh (2008), compreendendo o Outro como constitutivo do sujeito, também do sujeito/professor, se voltam à linguagem como prática social potente da/na formação, do estar em grupo. Nesse sentido, os grupos tornam-se formativos porque possibilitam a interlocução e o diálogo. A palavra empodera e forma, afirma a autora. Segundo a autora:

Na verdade, há vários movimentos que, entrelaçados, referem-se a uma mesma questão, *o poder da palavra, a palavra e o poder, o empoderamento*, tanto das professoras como dos alunos e das alunas. Penso que o *empoderamento* das professoras foi possível a partir da *vida* em um grupo, quando esse espaço mostrou-se como potencializador para assumirmos a palavra e sermos sujeitos da enunciação. *Empoderamento* que se dava no GA³¹ quando, a partir de nossas enunciações, foi possível resolver conflitos e definir ações. *Empoderamento* que se dava a partir da palavra falada e logo escrita. *Empoderamento* dos alunos e alunas a partir da produção escrita. São diferentes os pontos que tratam dessa trama, mas acredito que todos convergem para pensarmos na *força* da palavra (CHALUH, 2008, p. 101-102).

A ideia de formação para Chaluh (2008) é a ideia da provoca-ação (CHALUH, 2008, p. 192). Neste sentido a autora aponta para o efeito provocador daquele que de fora, pode perceber o que, por estar tão próximo do sujeito, lhe escapa. Este movimento do dentro/fora como movimentos de construção/constituição abre janelas, aumenta os horizontes, clareia as percepções de si através do outro. Para a autora o outro, estando no exterior e por isso, sendo capaz de ver o que o sujeito não percebe de si, passa a ser pensado “como provocação, como alguém que provoca(ação), provoca-ação. Provoca uma ação.”

Já Fernandes (2009) localiza os coletivos de professores na construção histórica da educação. Professores submetidos à práticas de supervisão e controle autoritárias, em

³¹ Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização – GA, constituído por professoras do 1º ao 4º ano (primeiro e segundo ciclos em 2008) que, coletivamente, discutiam, estudavam e propunham inserções nas salas de aula sobre a aprendizagem dos alunos na aquisição da leitura/escrita.

que são dirigidos por um Outro que detém o saber e diz sobre aquilo que o professor deve ou não fazer e saber. Para a autora, os grupos de professores se apresentam no entrecruzamento de possibilidades que foram, pelos sujeitos da escola, reconstruídas/construídas no curso, e no discurso, da/na história.

Com a ampliação da atuação do professor para além da sala de aula, ampliam-se e se tornam mais complexas as formas discursivas produzidas no campo escolar, uma vez que se estendem as possibilidades de diálogos com outros sujeitos, bem como com outras esferas educacionais de produção do saber/conhecimento escolar e de discursos sobre esses saberes/conhecimentos. Nesse sentido é que afirmo, com os autores citados anteriormente, como formativa a participação nos coletivos escolares (FERNANDES, 2009, p. 119).

Para discutir a ideia de formação com o Outro, Fernandes reafirma a ideia da formação como interlocução³² a partir da palavra dita, em resposta. Para as autoras cujos estudos serviram de referência à Fernandes (ver nota de rodapé n. 27), a formação é compreendida como uma situação de formação continuada baseada na interlocução entre formador e professor e no reconhecimento dos professores (da escola e da universidade) como sujeitos do conhecimento (FERNANDES, 2009, p. 35). Essa ideia de formação também está alicerçada na ideia de espaço como espaço/tempo de explicitação e de reflexão e valoriza ações de formação que tenham como mote a reconstrução e produção de saberes docentes necessários aos professores em suas práticas pedagógicas. Nessa concepção de formação, a interlocução entre formador e professor, a linguagem, é o elemento central, ideia que também pode ser encontrada em Chalh (2008).

As pesquisas apresentadas indicam a potência dos coletivos escolares como espaços de interlocução, reflexão e formação. A Conversação, como trabalho em grupo, que se vale dos conceitos psicanalíticos para promover a interlocução e a reflexão de si na relação com o Outro também reconhece o coletivo como espaço formativo e autoformativo.

³² A ideia de formação como interlocução vem de Andrade (2007a), Andrade (2007b), Andrade e Reis (2007) e de Andrade e Lima (2008), autoras citadas por Fernandes (2009). A autora cita: ANDRADE, L. T. **Professores leitores e sua formação**. Transformações discursivas de conhecimento e de saberes. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2007. 167 p. ANDRADE, L. T. A linguagem na formação docente. Língua e escrita. **Revista Contemporânea de Educação**, Belo Horizonte, v. 1, p. 124-135, jan./abril. 2007. ANDRADE, L. T.; REIS, C. M. B. Faça o que eu digo e faça o que eu faço: a escrita como via dialógica formadora. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-16. 2007. ANDRADE, L. T.; LIMA, M. B. Q. Formação continuada de professores: a constituição de autores pela interlocução. **Diálogos sobre diálogos**, Niterói, p. 1-15. 2008.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa em Educação tem por finalidade a formalização dos saberes educacionais vivenciados, neste caso, especificamente os saberes docentes. Nesse sentido, o método científico, que “busca leis gerais de causa e efeito, ou relações funcionais determinísticas” (GATTI, 2012), passa a ser um problema para as Ciências Humano-Sociais e para as pesquisas em Educação. Como medir os fenômenos humanos, sociais e educacionais com exatidão e linearidade? Gatti (2012) indica a necessidade de se indagar sobre “a natureza das medidas e a propriedade ou a real validade dos conceitos que as fundamentam” (p.51). Ainda para a autora (GATTI, 2012, dttp.60), “os métodos de trabalho precisam ser vivenciados, em toda sua extensão, pela experiência continuada, pelas trocas, pelos tropeços, pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador como pessoa”. Sendo assim podemos dizer que não existe um método que vá resolver antecipadamente todos os problemas que possam surgir em uma pesquisa, sobretudo na Educação. O método é vivo e vai sendo produzido, construído, criado em cada etapa e ação (p. 69).

No movimento para o desenvolvimento de uma escola e sistemas educacionais voltados à diversidade, grandes são os esforços para que a igualdade de oportunidades educacionais seja realmente um direito de todos. As escolas vêm tentando responder à diversidade buscando mudanças que têm sido realizadas ao longo dos anos, através da legislação vigente em cada época, porém este não tem sido um processo fácil, também para os professores. Neste contexto, a formação docente passa a ser um importante dispositivo para que os objetivos propostos possam ser alcançados exigindo espaço, na escola, para reflexões e o desenvolvimento de uma consciência crítica. Como fazer pesquisa em um contexto de transformações profundas, de complexidade e incertezas? E ainda: é possível pesquisar reunindo duas áreas como a Psicanálise e a educação? O encaminhamento dado a esta investigação se propôs a responder essas questões.

A presente pesquisa, fazendo uso da técnica da Conversação (MIRANDA; SANTIAGO, 2011), teve como mote a organização e o acompanhamento de um espaço de reflexão e interlocução para os professores. A pesquisa foi desenvolvida com docentes de uma escola da rede estadual do sul Minas Gerais e se pautou no diálogo entre a Psicanálise e a Educação, o que já anunciamos.

4.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Como já foi anunciado, o objetivo da pesquisa é investigar, em um espaço coletivo de circulação da palavra, criado na escola, em que medida os dilemas vividos pelos professores e partilhados com seus pares podem ser mobilizadores de reflexões sobre a prática docente e de formação profissional. São objetivos específicos da pesquisa:

- Identificar os dilemas que os professores encontram em sua atuação profissional.
- Reconhecer possibilidades para o processo de formação docente continuada na escola tendo como mote os dizeres docentes e a reflexão coletiva sobre o contexto escolar, a sala de aula e os impasses inerentes à realidade escolar.

4.2 DELINEAMENTO DE ESTUDO

A investigação de abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994) se caracteriza pelas relações estabelecidas entre o fenômeno ou situação investigada, o contexto e os sujeitos participantes através de procedimentos que visam essas relações e seus significados. Nessa abordagem, o encaminhamento metodológico se caracteriza por pesquisa de tipo interventivo.

A pesquisa de natureza aplicada busca construir junto aos sujeitos da pesquisa novos caminhos para seu desenvolvimento e para a superação dos principais problemas cotidianos. Especificamente no caso desta pesquisa, objetivou contribuir no trabalho docente, uma vez que, diante da diversidade do público escolar, surgem conflitos que interferem na atuação do professor que necessita de novos caminhos para a realização de seu trabalho.

A pesquisa fez uso da Conversação, que vem sendo desenvolvido pelo NIPSE – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação, grupo de estudos e pesquisas da Faculdade de Educação da UFMG. Para Santiago (2009), dar ao professor espaço para a palavra possibilita “deslocar-se dos alunos para aquilo que constitui o seu mais íntimo, aquilo que, recusado por ele próprio, se projeta maciçamente para fora dele sobre as crianças e sobre a realidade social” (p. 69). Nas Conversações se considera que a palavra opera transformações.

4.3 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E SUJEITOS

A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio de uma escola pública estadual do sul de Minas Gerais, sendo que, a maioria deles trabalha também em outras instituições. Assim, pode-se perceber na fala dos docentes dilemas e impasses que dizem respeito não somente às questões de uma escola, mas da vivência que trazem de sua prática nas escolas onde atuam. Essa escola conta hoje com um grupo de setenta e três professores que trabalham em diferentes regimes entre efetivados, ex-efetivados, designados e contratados. Todos os profissionais possuem ensino superior. A escola atendeu em 2014 um total de 1.243 alunos que se dividiram entre os dois níveis de Ensino ofertados: Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e as três séries do Ensino Médio. Funciona em três turnos - Matutino: das 7h00m às 12h15m, Vespertino: das 13h às 18h15m e Noturno: das 18h30m às 22h50m.

Participaram da pesquisa doze professores que foram convidados pela pesquisadora/analista a fazerem parte da Conversação que aconteceu durante 6 encontros semanais, horário que estes estariam presentes na escola participando da reunião de Módulos³³. Essa foi a disponibilidade da direção para a realização da Conversação. Segundo ela, nesse horário todos os professores estariam na escola visto que muitos professores davam aula em outros turnos e/ou em outra escola. Nesse dia catorze professores deram o nome para participar, mas um não compareceu mais; outro que era professor substituto se desligou da escola e não mais participou após o segundo encontro. E dois outros professores, que não estão no quadro abaixo, compareceram em alguns encontros depois que o grupo já estava formado.

³³ Módulo: Horário coletivo pedagógico instituído pela Secretaria de Educação, através da Superintendência Regional, para toda a rede estadual de Minas Gerais. Consiste em duas horas de trabalho semanal, individual e/ou coletivo, sob a orientação da coordenação pedagógica das escolas. As Conversações foram realizadas semanalmente, dentro da carga horária dos professores destinada às atividades extraclasse, formação e reuniões (“Módulos”). Sobre as atividades extraclasse dos professores, ver em Ofício GS Circular nº. 001801/13.

Quadro 1: Professores Participantes

	Idade	Sexo	Graduação	Pós-Graduação	Tempo Formado	Tempo escola	Atuação Ensino
Prof 1	45	F	Matemática		27 anos	11 anos	Fundamental 7 ^{a.} / 8 ^{a.}
Prof 2	35	F	Matemática	Matemática	11 anos	1 ano	Fundamental 7 ^{a.} e Médio 1 ^{a.} / 3 ^{a.}
Prof 3	43	F	História	Educação / Gestão escolar	16 anos	11 anos	Fundamental 8 ^{a.} / 9 ^{a.}
Prof 4	32	F	Matemática		10 anos	1 ano e 7 meses	Médio 3 ^{a.}
Prof 5	53	F	Geografia / História	Supervisão e Projetos	20 anos	11 anos	Fundamental II / Médio
Prof 6	40	F	Geografia	Geografia / Gestão Educacional	11 anos	3 anos e meio	Fundamental 7 ^{a.} / 8 ^{a.}
Prof 7	46	F	Biologia / Matemática	Biologia	25 anos	23 anos	Fundamental 7 ^{a.} / 8 ^{a.}
Prof 8	41	F	História / Geografia	Metodologia Ensino Geografia	18 anos	2 anos	Médio 3 ^{a.}
Prof 9	46	F	História	Hist. Brasil / Gestão Escolar / Ed. Inclusiva	12 anos	7 anos	Fundamental 6 ^{a.} / 7 ^{a.}
Prof 10	43	F	Português / Ed. Especial	Deficiência Intelectual	15 anos	1 ano	Fundamental 6 ^{a.}
Prof 11	31	M	Geografia	Ensino de Geog. Brasil	11 anos	9 anos	Fundamental 8 ^{a.} / 9 ^{a.}
Prof 12	29	F	Letras		6 anos	1 anos	Médio 3 ^{a.}

4.4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Para essa pesquisa foi realizado um total de dez encontros que aconteceram no ambiente escolar da seguinte forma:

Primeiro contato com a Escola – A primeira visita na escola aconteceu por intermédio da coordenadora do curso de Pedagogia da Univás que se disponibilizou em acompanhar a pesquisadora/analista e apresentar a proposta de pesquisa para a direção da Escola e verificar a possibilidade da execução desta.

Encontro com a Direção da Escola – Reunião com a direção da Escola para apresentação e detalhamento do trabalho a ser realizado. Neste encontro foram apresentados os objetivos da pesquisa e da Conversação bem como se deu a primeira aproximação com a realidade da escola e seus dilemas (ZABALZA, 2004), o que foi aprofundado posteriormente através da fala e da escuta dos professores durante a Conversação e nas observações da pesquisadora/analista durante sua permanência na escola. A Diretora, a partir deste primeiro encontro, ficou com a incumbência de levar o

convite até os professores para definir a composição do grupo de professores participantes.

Encontro com os professores - Neste encontro aconteceu o primeiro contato da pesquisadora/analista com o grupo de professores quando lhes foi feito o convite formal para a participação da Conversação. Também foram aclaradas as dúvidas que foram surgindo em relação à pesquisa, à participação voluntária terminando com o fechamento do grupo de 15 professores a princípio, que se prontificaram a participar da Conversação.

Conversação – Foram realizados seis encontros com o grupo de professores que participaram de forma voluntária. Sendo cinco deles para as conversas e o sexto para o fechamento. Os encontros foram realizados semanalmente, previamente agendados de acordo com a disponibilidade do grupo e tiveram duração de aproximadamente 1h30 cada. Nesses encontros, foi solicitado que os professores falassem livremente sobre os impasses e dilemas de sua prática profissional, no ambiente escolar. Na perspectiva da técnica da Conversação, esse conteúdo foi o motivo de compartilhamento e reflexão entre os participantes da conversa. Devolução e fechamento – Nesse encontro com o grupo de professores lhes foi solicitado que apontassem o que eles puderam ou não perceber como uma produção de saber, como efeito a partir dos cinco encontros realizados anteriormente.

Retorno para a Escola – Nesse encontro com a direção foram apresentados os resultados oriundos das Conversações bem como lhe foi solicitado que desse o seu parecer a respeito de sua percepção a respeito da realização da Conversação com os professores.

Além desses encontros se considera como parte do processo de investigação outros momentos em que a pesquisadora/analista, estando na escola, se voltou à pesquisa de documentos (como o Projeto Político Pedagógico) e da organização da escola. Considera-se que, além da pesquisa específica dos documentos esses momentos na escola, foram significativos para um olhar diferenciado daquele que está fora, mas ao mesmo tempo, incluído dentro do contexto. Para uma escuta que se direciona ao dizer através dos ditos dos sujeitos da escola. Movimento importante que possibilita o (re)conhecer essa escola espaço/tempo na realização da Conversação.

4.5 ANÁLISE DE DADOS

As Conversações foram audiogravadas com a autorização dos professores e, então, foram transcritas. Num primeiro momento foi realizada uma primeira leitura de cada Conversação assinalando os dilemas que os professores traziam.

Em seguida foi feito uma leitura no sentido transversal buscando identificar os pontos dilemáticos que surgiram em todas as Conversações. A partir do referencial teórico e das questões de pesquisa, foi realizada outra leitura, ainda mais detalhada, buscando-se pela emergência de temas que foram sendo elencados e observando a sua repetição ou não, durante os seis encontros.

Partindo então, daquilo que os professores falavam e dos indícios que já começavam a se mostrar desde os primeiros contato na escola, a escuta da pesquisadora/analista se direcionou para perceber o quê eles estavam dizendo. Ao olhar para esses indícios houve uma reorganização dos temas, os quais sofreram um reagrupamento finalizando, assim, nos eixos apresentados neste trabalho que compõem o capítulo sete, a saber: 7.1 Formação E Interlocação: O Outro na Constituição do Professor; 7.2 Atravessamentos na/da Docência: entre a atuação, a Autonomia e a Autoridade; 7.3 O Coletivo e a Conversação: na cadeia significativa o desejo faz o movimento.

O foco dessa escuta se direcionou pela explicitação dos pontos de conflitos, dificuldades e dilemas que emergiam durante os encontros e também fora deles, através da fala dos professores participantes, bem como pôde ser escutado o movimento do grupo através das presenças, das ausências, as faltas, o silêncio e a agitação dos participantes. Também a leitura dos documentos da escola e observações da pesquisadora/analista, antes e depois da Conversação, compõe o quadro de discussão, relacionando aspectos emergentes na Conversação e da escola como contexto de uma realidade educacional atual.

O Diário de Campo foi usado como registro de observações e percepções, usadas posteriormente na construção do texto. Segundo Soares; Silveira; Silveira; Vieira; Souza; Alexandre et al.(2011), o diário de campo é uma importante ferramenta onde se registram impressões, observações e avaliações daquilo que se vivencia no decorrer do tempo e do espaço da pesquisa. Ele se constituindo como objeto de autorreflexão. A partir do registro escrito o diário de campo pode direcionar o pesquisador “à compreensão do mundo e à reflexão sobre a vida.” (p.666). O conteúdo do diário de campo contribuiu significativamente para a análise dos dados, para a leitura transversal do contexto da Conversação, a separação e o reagrupamento dos temas dessa pesquisa.

5 A ESCOLA: ESPAÇO/TEMPO DA CONVERSAÇÃO

Este capítulo apresenta o contexto escolar, espaço/tempo em que os professores desenvolvem e realizam seu trabalho. O objetivo de apresentar um relato sobre este espaço é o de localizar a Conversação no interior da escola uma vez que é convivendo e trabalhando no espaço da sala de aula e fora dela que os professores constroem seu saber. Essa construção, segundo Tardif (2000; 2012), se dá nos modos de fazer, mas também no que dizem os professores sobre o que fazem. A partilha do fazer e dizer por meio de espaços construídos na escola para a circulação da palavra, o que se objetivou com a Conversação realizada na escola, pode promover interlocuções promotoras de reflexão e de formação. Em tudo, a presença do Outro na constituição do sujeito. Visto que para a Psicanálise, o sujeito se constitui na relação com o Outro. Para Lacan (1998b) o sujeito se constitui a partir dos significantes que o Outro lhe oferece. Se alienando à eles para em um segundo momento poder vir a se separar deles e então escolher os próprios.

Nesta parte traremos em linhas gerais o relato dos primeiros contatos da pesquisadora/analista na escola; a entrevista/reunião com a Diretora; o convite aos professores; a resposta apresentada pela direção e a dos próprios professores e os encaminhamentos dados para o início dos encontros.

5.1 O ESPAÇO DA HISTÓRIA

A escola onde a Conversação foi realizada está situada em um município do sul de Minas Gerais e sua inauguração ocorreu em 1912, na mesma data em que se comemora o dia de São Bom Jesus, padroeiro da cidade³⁴. O prédio onde funciona a escola foi construído em 1909 e, na época, contava com 09 salas de aula. A escola teve sua estrutura física ampliada, apresentando-se adequada a sua função educativa. Conta com rede wifi e sistema de notas online e além das atividades pedagógicas curriculares, oferece aos alunos outras atividades educativas, como a fanfarra. A escola recebe alunos oriundos do centro e também de todos os bairros do município.

³⁴ As informações apresentadas foram levantadas com a diretora, em entrevista, e no Projeto Político Pedagógico da Escola, de 2014. Acrescenta-se também a percepção da pesquisadora sobre a escola, estando na instituição.

O Projeto Político Pedagógico dessa escola, segundo consta no documento, vem sendo elaborado com a importante participação de toda a comunidade escolar. Visa apresentar o direcionamento e metas da escola na busca pela construção do processo de ensino e aprendizagem com objetivos, metas e ações voltadas a uma maior qualidade para todos os alunos. Este Projeto, em sua elaboração e desenvolvimento, é monitorado pela equipe gestora e pedagógica, pelo colegiado escolar e por toda a comunidade escolar que fazem o acompanhamento de todos os objetivos e ações ali programados, tendo sido reestruturado recentemente, entre os meses de setembro e outubro de 2014 com a redefinição de metas que deverão ser implantadas no ano de 2015.

Segundo seu Projeto Político Pedagógico (Escola Estadual Do Estado De Minas Gerais, 2014), a escola tem como um de seus princípios a valorização do profissional da educação escolar. Sua missão está voltada a assegurar ensino de qualidade, garantindo a permanência dos alunos na escola; volta-se também à formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para o exercício da vida profissional e para os desafios do mundo tecnológico. O Objetivo Geral da escola é:

Promover educação inovadora através de práticas pedagógicas que permitam a reflexão-ação-reflexão, que oportunizem a aprendizagem significativa para formar cidadãos criativos, críticos, éticos, participativos e solidários, que aprendam a aprender, aprendam a ser e a conviver em sociedade (Escola Estadual Do Estado De Minas Gerais, 2014, p. 5).

Podemos destacar nos Objetivos Específicos que a escola se propõe, tendo como foco a formação docente, garantir aos professores e demais profissionais da educação instâncias de formação permanente e “disponibilização de instrumentos que favoreçam a preparação para lidar com as novas configurações do alunado e do perfil de conhecimento da atualidade” (p. 6). Dentre as Metas previstas encontramos:

Envolver o professor, o aluno, a família e demais funcionários nas decisões administrativas, pedagógicas e financeiras através da participação efetiva do colegiado na vida escolar; valorização e reconhecimento de professores e funcionários, feitos por meio de ações voluntárias, como palestras mediadas por profissionais especializados; promover cursos de reciclagem para os profissionais, através dos profissionais da Superintendência Regional de Ensino ou através de parcerias com instituições de educação tais como Faculdades, Centros Universitários e Universidades; oferecer cursos de aprofundamento de estudos de acordo com as normas da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais; incentivar professores e alunos para utilização do acervo literário, informativo e cultural, numa maior interação entre bibliotecários e a comunidade Escolar (Escola Estadual Do Estado De Minas Gerais, 2014,p. 7).

Em relação à função do professor, segundo o mesmo documento cabe a esse profissional identificar dificuldades de alunos, realizar atividades educativas diversificadas e lúdicas, observar a progressão dos alunos informando-os sobre os conteúdos nos quais progrediram e quais precisam estudar e avançar mais, juntamente com especialistas. Segundo o Projeto Político Pedagógico, a concepção de conhecimento assumida pela escola tem como referência a relação dialética de ensino aprendizagem (Escola Estadual Do Estado De Minas Gerais, 2014, p. 8).

5.1.1 Um olhar sobre a escola

Desde os primeiros contatos na escola foi visível a grande movimentação de alunos, pais e funcionários neste ambiente. A recepção da escola é sempre procurada por pais e alunos e se percebe que o atendimento dispensado pelos funcionários é objetivo e focado. Eles se dividem entre o atendimento ao público e uma grande quantidade de trabalho burocrático, o que me deu a impressão de um trabalho intenso.

Durante todo o trabalho realizado com as Conversações (o que será relatado no próximo item) e em todas as idas à escola, uma característica que me chamou a atenção foi essa grande movimentação de todos ali dentro. Desde a direção, funcionários até os alunos. A sensação é de que estão todos “apurados” tal como me dizia a diretora. Como se houvesse muito a fazer, muitos problemas a resolver e, principalmente, muitos papéis para preencher. Nesse contexto, me chamava à atenção a relação dos profissionais com o tempo: um tempo que parecia curto, tudo meio corrido. Era preciso escutar isso. Esse significativo – apurado – me tocou. Que seria isso?

O acolhimento que recebi desde minha primeira ida à escola foi sempre muito caloroso, o mesmo aconteceu também em relação à proposta da pesquisa. Certamente, a presença de uma pesquisadora que traz consigo o peso e valor do nome de conhecida e tradicional Universidade da região, abre portas mais facilmente. Pois acredito que exista uma expectativa de que algo do saber acadêmico seja depositado ali. Acredita-se que o saber está no Outro. Como psicanalista acredito que o saber, ainda não sabido, o saber inconsciente, está na escola. Construído para/por cada um dos atores que ali atuam. Como pesquisadora, é este que vou em busca.

A escola possui uma boa estrutura física estando alojada em um prédio de estilo antigo, que me faz lembrar as grandes casas das fazendas do interior de Minas. Possui salas de grandes janelas de madeira, circundando o pátio central por onde transitam

alunos, professores e demais funcionários. As janelas dão para a rua principal e dividem com ela o ruído permanente dos carros e transeuntes que movimentam a cidade. Uma cozinha bem equipada oferece alimentação para os alunos. A escola conta também com um pequeno laboratório, tudo limpo e organizado.

Ao chegar para a primeira visita, tenho a grata surpresa de encontrar vários amigos e colegas de tempos passados, de quando criança e também uma ex-aluna de quando fui professora de italiano, trabalhando na escola; são pessoas com quem há muito tinha perdido contato. Esse (re)encontro propiciou um clima amistoso, situação em que muitos puderam sentir-se mais à vontade com a presença de alguém de fora. Como se já houvesse, de alguma forma, uma proximidade maior entre todos.

Este movimento de como estavam acontecendo as relações ali na escola pode ser visto através da Transferência³⁵, um conceito freudiano de relevante valor para a intervenção em psicanálise. Este conceito foi trabalhado por Freud em vários textos ao longo de sua obra. A relação transferencial (FREUD, 1996a), é vista pelo autor como um fenômeno presente em todas e qualquer relação. Sendo assim ela já se apresentava deste minha primeira visita na escola. No trabalho analítico ela deve ser observada desde o começo do tratamento, pois ela é considerada um poderoso motor do processo analítico. Seja para impulsioná-lo ou dificultá-lo. Quando no início do trabalho, surge o deslocamento de sentimentos amistosos em relação ao analista a transferência age a favor do processo. Neste caso, se depara com a ideia de transferência positiva sublimada, apoiada, por assim dizer, na confiança e na simpatia. Porém, desse mesmo processo de relação transferencial faz parte, e igualmente importante, o outro lado da moeda. Aquele que Freud (1996j) designa como resistência ou transferência negativa. O que exige do analista certo manejo para a condução do tratamento, evitando efeitos que possam vir a prejudicar o andamento do trabalho.

Neste sentido, como era de se esperar, surgem à tona muitas ocorrências, eventos, desencontros durante a realização da pesquisa. Tudo sendo acolhido como efeito de trabalho. Visto como uma mostraçãõ do que é a realidade do contexto. A presença de alguém de fora, que agora está dentro, gera questionamentos e dúvidas sobre o trabalho a ser realizado durante a pesquisa na escola. Se de um lado havia uma demanda da direção da escola para que algo de novo viesse contribuir para o

³⁵ Alguns textos freudianos que trabalham o conceito de Transferência: *A Dinâmica da Transferência*, de 1912, *Recordar, Repetir e Elaborar*, de 1914, e as *Conferências Introdutórias sobre Psicanálise*, de 1916-1917.

aprimoramento dos docentes e da educação, por outro muitos dos profissionais envolvidos perguntavam o que teriam que fazer, quanto de envolvimento o trabalho iria exigir, se era uma obrigatoriedade a participação, quanto tempo levaria, entre outras questões que pudesse dar a eles, uma noção do investimento a ser destinado para esse projeto. Afinal, de todo investimento se presume ganhos ou perdas... Há sempre um risco. Entre outras questões que serão apresentadas no relato dos encontros mais adiante, algo, porém, chamou a atenção da pesquisadora/analista no encontro como os professores da escola. Muitos deles questionavam se teriam que escrever alguma coisa. Não seria a escrita também um risco? A escrita não é um exercício árduo que exige certo investimento pessoal? Aquele que escreve, quando risca o papel, não corre o risco de mostrar-se? De mostrar quanto se tem investido em si mesmo?

Segundo Birman, (2001), a escrita tem para a Psicanálise um caráter também formativo que passa pela formação do analista. Se escreve sobre um saber transmitido pela transferência. Lembrando que transferência implica uma relação com o Outro. Assim, a escrita tem a marca da presença do autor através da singularidade de seus enunciados.

E como essa pesquisa tem toda uma relação, não com o que se pode escrever no papel, mas principalmente com a escrita subjetiva do professor em sua relação com a escola, e nas suas ações na relação com o Outro, essa foi uma questão que me chamou a atenção. E que depois fui entender melhor, ao perceber o sentido que esses professores deram ao ato de escrever relacionado aos serviços burocráticos, administrativos, preenchimento de formulários e outros papéis, que acresciam a carga de trabalho que já era grande. Escrever era ter mais umas tarefas a ser cumprida além das outras tantas. Alguém perguntou se eu pediria para eles escreverem alguma coisa. Eu respondi que não. Pelo menos não a escrita como eles estavam habitados a serem cobrados. E isso os tranquilizou dando chances que desejassem participar da pesquisa. Na verdade, a escrita que se esperava, como efeito de trabalho da Conversação, não era a que os colocasse “apurados” por ter mais um trabalho.

Qual não foi minha surpresa ao buscar este significante no dicionário! Se professores apurados tem, num primeiro momento, o sentido dado neste contexto de: “estar em situação crítica, aperto, dificuldade, embaraço, falta de recurso, situação penosa” (MICHAELIS, 1998). Passar pela cadeia significante nos abre os horizontes. É o próprio ponto de torção da Banda e Moebius! Este significante também traz em si outro sentido que pode ser o novo, o inusitado naquilo que já era conhecido, capaz de

mudar o enfoque. Tal como se espera que aconteça na Conversação. Apurado³⁶ também significa: ação de apurar, esmero no falar, no vestir ou no escrever, refinamento e requinte. Neste segundo momento, ao escrever professores apurados, a escrita diz para a analista de um outro professor e esse processo diz para a pesquisadora da construção de um saber construído na relação da analista presente na escola com os Outros, processo que se mostra formativo.

5.2 A CONVERSAÇÃO NA ESCOLA

Tendo como orientação as questões-problemas de pesquisa, o oferecimento para a escola de um processo de Conversação busca, como venho afirmando, enfatizar a potência deste espaço de reflexão e de interlocução como espaço de formação.

Assim, para a pesquisadora/analista, o acompanhamento da Conversação, a análise das audiografações, a busca por estabelecer relações com a escola como um todo em seus acontecimentos (o entorno da Conversação) visou (re)conhecer o professor, seus dilemas e possibilidades, estando em contato com seus pares em um espaço coletivo: um espaço de dizer, individual e coletivamente, sobre a escola e a sala de aula, no *espaçotempo* (CHALUH, 2008, p.12) possível de encontro de subjetividades que promove a potencialidade dos sujeitos para provocar novos acontecimentos.

5.2.1 Entrevista com a Diretora

No início de semestre, estava às voltas com minhas expectativas para dar início a Conversação. Pensava em como seria a receptividade dos professores em participar da pesquisa. De uma atividade que eles não sabiam muito bem o que era. Todo início é uma incógnita! Minhas expectativas se fundamentavam na experiência que eu já trazia de outras tantas visitas em instituições escolares. Como é árduo o trabalho de desbravar o novo. Navegar mares nunca antes navegados exige coragem, segurança e determinação. O novo traz consigo o desconhecido, o não saber, e com ele o sentimento do medo. Por isso nem todas as propostas inovadoras são colocadas em prática facilmente. São bem aceitas teoricamente, mas na prática exige algo mais de um enfrentamento do medo. E o medo é paralisante.

³⁶ MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998-(Dicionários Michaelis). 2259p.

Quando chego à escola no dia marcado, a Diretora estava envolvida com um evento grande que mobilizava toda a escola. Alunos, professores, convidados externos. Uma agitação só! Aguardo na recepção e algum tempo depois sou recebida. Ela diz rapidamente que iria me encaminhar para falar com as professoras. Porém, lhe recordo que este encontro seria para conversar com ela somente. Para escutar dela, quais as demandas existentes na escola a partir de sua visão e de sua vivência naquele contexto.

Essa escuta é importante, pois quando algo do mal estar vivido na instituição pode ser apontado por quem o vivencia, pode ser um direcionador para a condução da proposta de trabalho. Aquilo que é vivenciado pelo sujeito pode fazer com que haja maior envolvimento no trabalho e mais interesse dos participantes que se vêm envolvidos. Percebendo seu apuro com tantas atividades a serem realizadas, ofereço para voltar no dia seguinte, pois assim teríamos um pouco mais de tempo disponível e maior tranquilidade para decidir sobre o direcionamento das Conversações com os professores.

No dia seguinte como combinado, após aguardar por sua chegada sou atendida prontamente. Ao entrar em sua sala damos início a conversa e então me relata que estava correndo muito. Que teve problemas com um palestrante que viria falar para os professores. Uma atividade programada pela escola, respondendo aos projetos de formação continuada implantado pelo Estado. Percebo que estava cansada e lhe apresento essa minha percepção abrindo espaço para que ela possa falar disso se quiser. Me conta de sua jornada de trabalho que me pareceu bastante pesada e assim a sinto mais a vontade para darmos início a entrevista.

5.2.1.1 Entre / vista

Nesta entrevista com a direção ficam claros alguns dos dilemas que se apresentam na escola, a partir do ponto de vista do sujeito/Diretor. Eles nos dão um panorama daquilo que poderá surgir como dilemas nas Conversações com os professores, pois o contexto inclui todos que ali convivem . Se nas Conversações, o que se busca atingir é a particularidade de cada sujeito, segundo (LACADEÉ,2000, p.5):

E no mais particular de cada um, apreendido pelo detalhe de sua enunciação que se situa o Outro. Para nós psicanalistas, é no sintoma do mais particular que encontramos o significante do Outro. É estando próximo do outro que podemos aprender seu sintoma, sua dimensão sintomática, e a designá-la como sendo a mais distante. E falando a língua do outro, daquele a quem se endereça,

e falando a língua da comunidade, a “língua da paróquia” que podemos distinguir a particularidade.

A demanda da Diretora se apresentava por uma solicitação de que algo fosse oferecido aos professores para que pudessem dar uma aula diferente, que prendesse a atenção dos alunos. Conversando um pouco mais, alguns dos dilemas da escola vão sendo apresentados e dizem respeito à relação da gestão com o sistema escolar que compõe o Estado, os professores, os alunos, a pedagogia. Na relação com os órgãos do governo a Gestão enfrenta problemas com a falta de profissional oferecido pelo Estado. Ao trabalhar com o quadro incompleto de profissionais especializados nas funções que a escola necessita fica evidenciado uma sobrecarga do trabalho de outros profissionais que muitas vezes devem exercer funções que não correspondem ao seu cargo. E que podem não estar preparados em sua formação para exercê-lo, fato que poderia comprometer a qualidade do ensino oferecido para os alunos.

Outro dilema apresentado diz da realidade das escolas estaduais que é a diferença de recursos e atenção direcionados para as instituições escolares vinda do governo estadual em relação ao municipal. Diferença esta que denuncia uma falha na administração dos órgãos responsáveis em gerir recursos de toda ordem para oferecer aquilo que em outra instância é possível ver realizado. Fato que também vem comprometer a qualidade do ensino na escola, afetando também o agir dos profissionais que ali trabalham.

No que diz respeito à remuneração dos professores, se configura como outro dilema, pois o que se recebe não é suficiente para que eles possam se manter e custear suas necessidades básicas de vida. Assim, o excesso de faltas dos professores que devem trabalhar em dois ou mais lugares para conseguir uma remuneração satisfatória é uma realidade. Podemos pensar não somente na queda da qualidade do ensino, mas também: em como esse profissional poderá assumir a responsabilidade de ainda dar continuidade à sua formação? Como buscar seu aprimoramento sendo que não lhe sobra tempo para realizar as atividades normais de sua função docente? Se a sobrecarga de trabalho tem sido causa de adoecimento e de abandono de função e também auto índice de estresse entre os profissionais docentes?

No que diz respeito às questões pedagógicas e de formação, é possível perceber nesta escola outros dilemas presente nas escolas da contemporaneidade e dos impasses que os profissionais da educação estão vivenciando diante do avanço tecnológico. O

fácil acesso aos aparatos eletrônicos e com isso o acesso às informações que anteriormente estavam ao alcance de alguns poucos exige outra dinâmica da escola e de seus profissionais diante do saber, da didática e do pedagógico. Diante de um aluno que agora não mais corresponde ao estereótipo daquele de antigamente, que tinha no Mestre, sua maior fonte de acesso ao conhecimento e ao saber. Como os cursos de formação de professores estão preparando os novos docentes para essa realidade? Os cursos de formação continuada estão atentos para este contexto?

A tecnologia trouxe consigo uma enorme capacidade de transformação no campo da educação e sua interação com o mundo, independente de onde se esteja. É a partir dessa integração que a realidade educacional pode se alterar em termos historicamente diferenciados de tudo o que já foi pensado na área. (KENSKY, 2008, p. 12). Nesse sentido devemos pensar a tecnologia tal como processos que exigem metas, planejamento e meios, como sistema de aplicação. Porém, mais que produto do trabalho humano, ela é expressão das formas de viver a vida, uma nova forma de ver o mundo. Então, para além da modalidade física, tecnologia também se refere às modalidades simbólicas e organizacionais (CATTANI, 2002; CABERO, 2001).

Partindo dessas considerações, é um dilema presente na escola o desencontro entre o avanço tecnológico e o preparo profissional e pessoal dos professores. Não somente dos professores como do sistema educacional como um todo.

A questão da apostila é outro dilema que se encontrar na escola. Geralmente a ideia de uma única apostila, em que se concentraria todo o conteúdo a ser apresentado para o aluno, é um referencial visto como positivo para muitos profissionais da Educação. Tomando como base a ideia que Lajonquière (1998) nos traz ao falar de uma realidade viva e conflituosa dos sistemas escolares que estão presentes nas escolas, o “abrir mão do discurso (psico)-pedagógico hegemônico” (p. 93), seria uma possibilidade de aliviar esse mal estar que a busca de um ideal impõe, como se não houvesse outras vias possíveis para o ensinar.

As diferenças entre os alunos que compõem o público da escola é uma preocupação da Direção, que pareceu bastante sensível e atenta às dificuldades de acessibilidade, seja dos professores como dos alunos para fazer uso do material necessário para seu aprendizado. Mais que uma única apostila, o que se reivindica são boas condições de trabalho para os profissionais e maior qualidade no ensino que se oferece aos alunos. E se formos além de um discurso “hegemônico” (LAJONQUIÈRE, 1998), este olhar particularizado que a Diretora demonstra do seu contexto é o que pode

fazer diferença nas formas de relações existentes na escola. Mesmo apostando que a apostila desse conta de tantos problemas no processo de ensino aprendizagem; processo que perpassa não apenas questões pedagógico-didáticas, mas toda uma construção subjetiva da/na relação entre o professor, o aluno e a escola, mesmo assim existe na diretora a confiança de que há possibilidades.

Com tantas interferências que influenciam no processo de ensino aprendizagem, a gestão da escola luta para romper com o descompasso que existe entre o programa estabelecido pelas diretrizes do ensino e as reais possibilidades dos alunos em aprender como a dos professores de ensinar. Faz-se fundamental escutar este alerta e o desejo de enfrentá-lo, pois não se pode acreditar que as dificuldades se apresentem ou do lado do aluno, ou do lado do professor, ou do lado da gestão escolar, ou do lado do governo. Um lado que não funciona bem diz respeito ao outro e se percebe um desencontro entre objetivos e resultados realmente alcançados, o que tem dificultado a vida de todos na escola.

Através do que me foi possível perceber, existe uma relação muito especial dessa diretora com a possibilidade de um “não saber” que não é visto por ela como um problema e sim no sentido de que sempre há algo que não se sabe, há sempre um saber a ser adquirido. E esta possibilidade de um não saber, tão valorizado pela Psicanálise, se equivale ao ponto de falta, ao objeto *a*, que promove o movimento da estrutura em caminho de novas possibilidades, para buscar outras soluções para os dilemas que se enfrentam na escola.

Duk (2006) considera que ensinar é uma “arte” e que é fundamental não apenas uma aprendizagem continuada do professor, mas também de seu envolvimento pessoal nesse processo de construção contínuo de novos conhecimentos e experiências educacionais. Neste sentido pode-se pensar que essa necessária formação continuada passa também pelos profissionais responsáveis pela gestão de uma instituição. Que tal como se vê com o posicionamento desta, frente ao seu ponto de falta e também do Outro, se volta para a pesquisa em busca do conhecimento necessário. Como obter uma flexibilidade no agir que possa sair de decisões impositivas e buscar o envolvimento de todos nos dilemas da escola? Como questionar, se posicionar de formas inusitadas diante do outro que não seja principalmente para cumprir metas estabelecidas por um Outro que, na maioria das vezes, não conhece a realidade da instituição?

A abertura para a realização da Conversação na escola pode ser visto como uma escolha de posicionar-se diante do não saber. De escolher uma via de abertura para o

trabalho e enfrentamento da difícil realidade da escola envolvida com seus dilemas. Escolha por algo que possa surgir como um ganho para todos e não por escolher a via de permanência na impossibilidade, de lamúrias ou de recusa do enfrentamento do novo. O não saber abre lugar para o desejo de saber. E com ele o desejo dos professores também pode ser causado. E por isso a Conversação encontrou espaço aberto nessa escola. A presença do pesquisadora/analista na escola traz o olhar do Outro como uma possível saída para o diferente, para a construção de um saber diferente sobre os dilemas ali presentes. A presença da analista na escola traz a possibilidade da escuta do inconsciente do sujeito/professor que participa ativamente dos dilemas da escola.

6. A CONVERS (a) ÇÃO

É importante primeiramente, contextualizar o entorno de cada um dos seis encontros quando as Conversações com os professores foram realizadas na escola. Encontros que foram marcados por acontecimentos que se tornam relevantes e é importante serem apresentados para ampliar a visão e preparar o campo para uma futura análise. Pois, este movimento também mostra nuances de uma estrutura de funcionamento das relações estabelecidas na escola entre seus atores.

O pesquisador/analista encontra na Conversação um espaço para também, levantar questões a respeito de sua posição frente ao outro, de seu lugar e de sua função de analista, de seu manejo com as questões, impasses e dilemas que surgem neste espaço de trabalho que tem o “não saber” como ponto central. Contexto no qual, muitas vezes é convocado a responder com soluções práticas vindas daqueles que vivenciam o mal estar presente na escola. Lugar que marca o vazio, como o lugar do analista, ao redor do qual circulam os significantes trazidos pelos professores cheios de significados próprios. Sustentar o lugar esvaziado se seus próprios significados para que possa emergir o significado do sujeito que fala, requer do analista uma escuta fundamentada em sua prática clínica, sua formação teórica e sua autoanálise para sustentar uma função de causa. Causa entendido como um disparador para que o sujeito se movimente em busca do saber que lhe falta.

Em uma perspectiva de pesquisa que busca a construção de um saber não linear e exato, e em participação com os sujeitos da pesquisa e com o contexto (GATTI, 2008), o pesquisador não é aquele que vai à escola mantendo-se, porém, preso à torre rosa do saber científico e acadêmico; o pesquisador está diante de algo não sabido, na busca da produção de um novo saber. O analista, igualmente, deve estar avisado de que sua função é manter aberto o espaço vazio, como aquele que não sabe para que o saber do sujeito se produza e ocupe este lugar. É por ele que a prática da Conversação se orienta para que o sujeito/professor possa ai construir o seu próprio saber. Seja para o pesquisador, seja para o analista, é isto que interessa. Seja para um, seja para o outro, que nessa pesquisa são o mesmo, o processo de construção do trabalho passa a ser formativo também para ambos. Mas é com a contradição, com a complexidade, com as não respostas, que ambos lidam no processo de investigação. Um investiga o saber consciente, o outro investiga o não saber inconsciente.

Partindo de Fink (1998), ao pensar sobre essa dicotomia do consciente/inconsciente que constitui a própria divisão do sujeito na sua relação com o Outro, podemos relacionar o sentido dado por este autor ao que Freire (1996) anuncia sobre o ser inacabado, afirmando que não se pode prescindir dessa consciência do inacabamento estrutural e vital do ser humano de onde “se funda o processo de conhecer” (p. 24). Por saber-se inacabado se pode – o professor, o pesquisador, o analista - ir mais além da “diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”, que assim o é por marcar sua presença no mundo pela possibilidade de nele intervir sem “renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social” (p.53) que o mundo exige por estar presente nele.

6.1 CONSTRUINDO O CAMINHO

Nesta pesquisa, ao buscarmos um espaço de interlocução entre a pesquisadora/analista e os participantes da pesquisa podemos afirmar que também nessa relação há possibilidades de construção de novos saberes. Saberes adquiridos que irão influenciar e interferir nos sujeitos definindo a ação de cada um. O que segundo Castro (2008, p. 39), não os torna simples participantes do processo onde estão envolvidos conhecimentos, comportamentos e emoções, mas trazendo a responsabilização destes pelo que fazem e pelo que querem. Neste sentido é necessário estar atento às formas de expressão e manifestações subjetivas que os sujeitos encontram, através das ações coletivas ou individuais, para se posicionarem diante do Outro. Nesse sentido o contexto da Conversação dentro da escola passa a ter um valor ímpar, tal como nos aponta Tardif (2012) ao valorizar o contexto da história, da experiência, para dar significação aos modos de relações que ali se estabelecem.

No nosso caso os modos de relações do professor com o trabalho docente considerando os dilemas presentes em seu cotidiano. Segundo Rocha (2006, p. 171), para encontrar o significado e compreender o que se vive, não podemos nos furtar de buscar as peculiaridades de todo um contexto, como o econômico, cultural, político, psicossocial, afirmando a alteridade, e as turbulências que nos movem a analisar, a dialogar e a buscar entender o que vivemos.

A Psicanálise como dispositivo clínico se vale do sintoma³⁷ como ponto de partida para seu trabalho analítico. Entende-se por sintoma o que Santiago (2009, p. 69) apresenta como o que “estabelece uma conexão entre o mais singular do sujeito e o Outro da cultura”. E por estar sempre referenciado ao Outro Social que para Santiago (2008, p. 113), “pode ser a escola, a comunidade ou qualquer outro organismo responsável por garantir condições para o estabelecimento e a manutenção de laços simbólicos”, é importante que se tenha a percepção do que acontece dentro do espaço da Conversação e fora dela também.

Em todos os encontros para a Conversação, que acontecia semanalmente, surgiram situações que fazem parte de uma visão mais abrangente da realidade que se vivencia. Durante, ou mesmo antes da realização das Conversações uma expectativa pairava no ar em como seria a aceitação do grupo e sua participação na pesquisa. Se houve o acolhimento e abertura do espaço na escola para a realização da pesquisa, fica uma incógnita de como e se a escola fora desse processo de pesquisa, abriria um espaço e investiria para a prática reflexiva de questões dilemáticas de seu cotidiano? Por que a realização da Conversação aconteceu no espaço destinado a outra atividade onde a obrigatoriedade da presença na escola era uma verdade? Os professores não investiriam por si mesmos seu tempo, sua implicação, seu desejo num espaço de conversa, na sua formação e na autoformação?

Depois do primeiro encontro quando as expectativas foram quebradas, o grupo apresenta uma boa interação e não demonstram dificuldade em falar ou expor suas reflexões. Pelo contrário, falam muito e sobre muitas questões relevantes que dizem tanto do profissional como do sujeito que estão imbricados ali. A necessidade de falar era grande e não houve dificuldades para que eles mesmos direcionassem o rumo da conversa. Eram conversas agitadas, que mobilizavam o grupo que era constantemente surpreendido com alguma atividade que interferiam de alguma forma na Conversação.

Uma dificuldade presente foram as transcrições das gravações por se tratar de um grupo com muitos participantes. Porém, a repetição da fita para compreender o que eles falavam foi um exercício de escuta e momentos de elaboração da pesquisadora/analista.

6.1.1 O primeiro encontro

³⁷ Ver em nota de rodapé 17 p. 60.

Começo então, com o relato do primeiro encontro com o grupo dos professores que aconteceu na escola, no dia marcado para uma reunião de modulo de Colegiado, onde todos os professores participam, pois é uma atividade obrigatória. Este dia foi o estipulado pela Diretora para a realização das Conversações, visto que era um horário que todos obrigatoriamente, deveriam estar presentes na escola. Neste dia, estão presentes os professores de todos os turnos. Chego à escola, a Diretora me recebe e entramos na grande sala que já estava agitada com os professores presentes. Encontro uma cadeira e a reunião começa. Neste momento posso ver alguns conhecidos. Encontro professores de todas as idades, homens e mulheres, que continuam por ali sem que minha presença desperte muita curiosidade.

A leitura da ata da reunião anterior me dá uma pequena noção do que é a realidade da escola. Temas da rotina escolar que envolve horários, uniforme, celular, tarefas, livros, pais vão surgindo e a questão do “reforço às normas” e o “respeito, ou a falta dele” entre alunos e professores tomam uma relevância sobre outros temas. Também surgem elogios dos pais para os professores que são transmitidos pela Diretora da escola, o que me parece interessante. Um contra ponto para a questão do “respeito” em discussão.

O controle do aluno dentro de sala (ou a falta dele), e a impossibilidade de retirá-lo quando o professor acha necessário é uma questão que se impõe e mobiliza o grupo e a direção gerando muita agitação e comentários. Apesar de ser uma prática antiga e comum em muitas escolas de controle disciplinar, a Diretora reafirma a impossibilidade de se valer dela devido às novas normas da superintendência. A questão aponta para algo da autoridade que está ai em jogo. Tema relevante e sempre presente nas escolas. Não só nas escolas...

Outro ponto que chamou à atenção na reunião é a grande procura de alunos, muito acima das possibilidades da escola para o ano letivo, o que mantém a discussão acessa no grupo. A pauta finaliza com o comunicado da eleição de diretor cuja prova será em julho para quem quiser participar. A Reunião é finalizada com uma solicitação de que os problemas da escola fossem tratados dentro da escola evitando maiores transtornos para os profissionais e a escola.

A diretora me apresenta, e então exponho ao grupo os motivos de minha presença e faço o convite para a participação na Conversação. Havia uma expectativa da minha parte, visto que o número de presentes era grande e de alguma forma, a Diretora

havia sinalizado a disponibilidade de todos para a Conversação e esse “todos” havia gerado um certo mal estar em mim. Me chamou a atenção tamanha disponibilidade. De qualquer forma, ao dizer da não obrigatoriedade, e depois de esclarecer sobre os objetivos e os procedimentos do trabalho a ser realizado, o desejo foi quem orientou a formação do grupo que neste dia recebeu o nome de 15 participantes. Muitos se justificaram que estavam sem tempo, outros que seria necessário comprometer-se por muitos dias e no momento não era possível. A falta de tempo era uma recorrência. O combinado foi abrir um espaço, através da Conversação, para que os professores pudessem falar dos dilemas que vivenciam na sala de aula. Que falassem o que fosse relevante para cada um. Nas Conversações o analista está atento em acolher o que for que os participantes tragam. Não há uma proposição de temática, mas interessa escutar o que o inconsciente eleja e isso parte do sujeito/participante.

6.1.2 Primeira Conversação

Este encontro aconteceu na semana seguinte e nos reunimos em uma sala de aula menor com o grupo dos participantes. Como combinado com a Diretora, as Conversações aconteceriam dentro da carga horária do professor que estava destinado para a reunião de Módulo. Quando chego à secretaria, me apresento e digo que estou ali para fazer a Conversação com os professores como combinado com a direção. Depois de averiguar com alguém, a secretária volta e permite a minha entrada. No corredor que rodeia todo o pátio, há alunos que estão saindo das salas e os professores que se dirigem para a reunião de módulos. Fico meio perdida, pois não havia uma sala específica destinada previamente para a Conversação e aguardo que apareça algum dos participantes que pudesse nos localizar. Os professores aos poucos começam a surgir, sempre com pressa, muitos papéis e pastas nas mãos. Alguém sugere que se usasse o laboratório que estava vazio, localizado na parte da frente do prédio e nos reunimos ali.

Era uma sala comprida, meio estreita, cheia de armários e uma mesa longa central que ocupava grande parte do espaço. Vamos tomando lugar na mesa e sinto que estavam um tanto dispersos e peço que todos se aproximem. A pesquisadora deve gravar a conversa. Solicito aos presentes que nesse encontro foram doze, que comecem me dizendo o que os levou a aceitarem o convite para participar da Conversação. Assim, eles começam a falar mais a vontade. As janelas da sala davam para a rua e o ruído era

bastante intenso. Mesmo assim, apesar de ser o primeiro encontro, os professores puderam falar de inúmeros dilemas de suas realidades como docentes.

6.1.3 Segunda Conversação

Na semana seguinte, ao chegar à escola no horário marcado para a Conversação, encontro a sala de reuniões sendo preparada com bebidas e salgados. A Diretora me recebe e diz que os professores se reunirão com algumas pessoas, representantes de um Banco que vieram dar uma explicação sobre crédito consignado oferecido com exclusividade para servidores do Estado. Disse que eu poderia participar se quisesse. Que seria rápido e então eles estariam liberados para ficar comigo. Como muito dos professores, davam aula no turno da noite, pensei que certamente nem todos poderiam permanecer após o horário destinado para a Conversação. Mesmo assim, o grupo estava formado por doze professores que permaneceram comigo. Participei do evento que não foi demorado, pois me pareceu que os professores não estavam muito interessados no assunto.

Como a sala estava ocupada encontramos uma sala vazia e ali ficamos. A sala era muito barulhenta e tentamos fechar a janela que dava para rua, mas o calor era insuportável. Fechamos a porta, mas o calor continuava forte e o barulho também. Tivemos que falar mais alto e prestar muita atenção no que o outro falava para poder escutar. O que era um tanto cansativo. Imagino que deva ser assim também durante as aulas. A conversa se inicia e aos poucos vai tomando força, apesar dos ruídos. Os professores vão trazendo questões importantes, falando de formas de atuação, de como faziam para ensinar, dos recursos que usavam em suas aulas quando em determinado momento, entra mais uma pessoa na sala. Isso causa um certo tumulto e a conversa, que vinha girando em torno de como cada um tinha um modo de dar aula, dos artifícios didáticos que cada um usava, a conversa toma outro rumo. A tônica se dirige para a relação de suporte ou falta dele pela gestão da escola. Deixei que continuassem a falar e somente um tempo depois, quando perguntei é que tomo conhecimento que, quem entrou na sala não era uma professora. Era alguém da área da direção. Queria saber o que acontecia ali naquele espaço.

O espaço era destinado aos professores. A presença de um profissional da direção da escola muda todo o contexto e interfere no que cada um escolhe falar ou calar. A forma como se deu este episódio tem sua relevância no contexto. E este ato tem

muito a ver com os dilemas que interferem nas relações dos professores dentro da escola. Entre outras, são questões que se levantam a respeito do respeito pelo espaço do professor e sua autonomia, questões de hierarquia e de poder que estão em jogo. Quando elas surgem no espaço da Conversação, podem ser abordadas e direcionadas para um olhar diferente e produzir questionamentos que impliquem os sujeitos em suas posições.

6.1.4 Terceira Conversação

Chego à escola no horário previsto e outra pessoa me atende na secretaria. Apresento-me novamente, ela vai averiguar com alguém e retorna abrindo a porta para que eu entre. Percebo certa desconexão dos funcionários com os acontecimentos na escola. Não foi possível perceber um envolvimento de todos no andamento da escola como um sistema integrado. Mas, atuações individuais. No corredor encontro um movimento maior que o da semana passada, pois a Diretora está às voltas com uma atividade programada para os alunos do último ano para conhecerem mais sobre as profissões e suas especificidades. Ela vem falar comigo e me conta que uma atividade programada e que está muito atarefada. Alguns professores já estão no pátio e então começamos a procurar um local para nos reunir. Pergunto de uma sala mais reservada, com menos barulho e vamos para uma sala no final do pátio.

Quando estamos nos acomodando para iniciar a Conversação, surge o supervisor e recruta os professores para dar alguns avisos. Os professores mostram resistência e pedem (quase imploram) para ficar. Alegam que poderiam ser comunicados em outro momento. Que os colegas poderiam passar as informações e que preferem ficar e conversar. Um deles diz que está precisando. A proposta foi recusada pelo supervisor, alegando que havia a necessidade da presença de todos para que não houvesse mal entendidos, outras interpretações para o que iria falar. Assim, os professores não tendo outra escolha, se dirigem para a reunião. Eu digo que não tem problemas e que os aguardo.

Desta vez voltam apenas oito professores sendo que, um deles é um professor que até então não havia participado. Mas, escutando os colegas, teve vontade de vir. O estado de angústia dos professores é grande. Apesar disso, eles escolhem permanecer e falar. Aos poucos vão podendo dar consistência através da palavra a essa situação

apaziguando a angústia presente. Assim a conversa o acontece. Apesar do avançado da hora, eles permanecem e falam.

6.1.5 Quarta Conversa o

Neste dia, o pátio estava mais vazio. Vi poucos professores circulando e resolvo passar pela sala dos professores. Encontro alguns que participam do grupo envolvidos com formulários e papéis e digo que, por favor, avisem aos colegas que os aguardo na sala. Ao me dirigir para a sala da semana anterior, esta estava ocupada com alunos do turno da noite. Então, me dirigi   sala da frente e passei algum tempo esperando pelos professores. Apenas cinco dos professores do grupo se dirigiram para a sala. Muitos se justificaram dizendo que não sabem como fazer, pois estão sem tempo para preencher os formulários, corrigir as provas para entregar as notas no prazo. Existe um clima de exaustão no ar.

Mesmo assim, a Conversa o foi muito importante, pois entre os presentes o peso dessa exaustão pode ser falado. Muitas queixas se apresentam para dizer do peso que eles estão carregando com a atividade docente. E neste espaço podem dizer disso. Em razão de um feriado na semana seguinte, a próxima Conversa o ficou marcada para a seguinte, havendo um intervalo para que o penúltimo encontro acontecesse.

6.1.6 Quinta Conversa o

Neste dia, ao entrar no pátio, encontro os professores da escola todos reunidos para comemorar a Páscoa. O clima   de festa. Tem uma grande mesa central onde os professores se encontram preenchendo formulários enquanto a dire o passa algumas recomenda es, informa es, e orienta o preenchimento. Enquanto aguardo, vou conversando com os professores que já terminaram. Alguns que já participavam do grupo de conversa o se aproximam e outros que não participavam também. . Reforço o convite para a Conversa o e sinto que estão mais animados. Os professores comemoram a Páscoa com bolo e refrigerante e palavras de confraterniza o.

Quando me dirijo para a sala da última vez, ela está sendo arrumada e as funcionárias me oferecem outra sala mais no fundo do corredor, que já estava pronta. Os professores começam a chegar e desta vez o grupo   composto por onze professores. Sendo que, um deles,   outra professora que nunca havia vindo e participou deste e do

último também. Percebo que estão mais animados... que efeito é esse? Nesta Conversação, os professores passam das queixas para falar de tomadas de posições.

Mesmo assim, algumas questões se apresentam e que podem levantar questionamentos a respeito do lugar que é dado pela escola aos espaços de trabalho formativo dos professores?

6.1.7 Sexta Conversação

Neste último encontro, chego à escola e sou informada que os professores estão em reunião. Me dirijo à sala da semana anterior, e aguardo que o grupo compareça. Como já havia passado algum tempo, achei que eles não viessem, mas continuei aguardando. Quando os professores começam a chegar, é visível o estado pesaroso e de desânimo que demonstram. Apenas seis comparecem ao encontro. Ao perguntar sobre a reunião, tomo conhecimento que o pessoal da Superintendência havia convocado os professores para passar algumas informações. E essa reunião mobilizou muitos os professores com efeitos visíveis durante a Conversação. Muitos foram embora logo após o final da reunião. Os professores que vieram para a Conversação se mostravam tão impotentes e desiludidos, porém puderam falar um pouco e trabalhar algumas das questões nesse último encontro. Apesar de não contar com a presença de todos, a ausência de alguns se fez presente e foi a partir deste ponto de falta que este último encontro se deu. E neste movimento de presença/ausência, os que estavam ali ainda tiveram fôlego para mais uma Conversação a qual foi bastante significativa.

7 TEMAS EMERGENTES

Neste capítulo será apresentado uma leitura analítica das audiogravações das Conversações, o que está organizado no que foi chamado de temas emergentes. Em cada tema serão apresentados os Diálogos construídos entre o/s professor e seus pares, durante as Conversações, estando como participante desse processo o pesquisadora/analista. A leitura analítica das Conversações indicou, a partir das falas dos professores e com a participação da pesquisadora/analista, a emergência de três temas, que podem ser percebidos também como os sintomas presente nos professores. A saber:

- **FORMAÇÃO E INTERLOCUÇÃO: O OUTRO NA CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR.**

- A Inclusão escolar na formação docente continuada.
- A função e o lugar do professor
- Sentimento de frustração do professor
- Os “papeis” e os rótulos

- **ATRAVESSAMENTOS NA/DA DOCÊNCIA: ENTRE A ATUAÇÃO, A AUTORIDADE E A AUTONOMIA.**

- Autoridade e Autonomia
- E a avaliação e a aprendizagem?
- In/disciplina

- **CONVERSAÇÃO: NA CADEIA SIGNIFICANTE O DESEJO FAZ O MOVIMENTO.**

- Elaboração – (É / labor e ação)
- O sentido é a posteriori
- E o trabalho continua

Para a construção de cada um dos temas foi considerado, nos dizeres dos professores, em uma leitura longitudinal das Conversações, a emergência de fios e tramas tecidos do/no entrelaçamento das vozes dos sujeitos participantes em Diálogos (FERNANDES, 2009). Chamamos de Diálogos a materialidade que apresenta o tecido

construído do dizer de diferentes sujeitos/professores. Esses Diálogos são apresentados de forma ampla visando contextualizar os dizeres em sentidos emergentes, o que se apresenta na sequência. Cada tema se constitui de Diálogos construídos em diferentes Conversações. É importante dizer que o lugar da pesquisadora/analista nesse texto se constitui pela discussão crítica e teórica do vivido na Conversação, no contexto da escola com os professores. Busca-se em cada um dos temas uma meta reflexão com o aporte da Psicanálise junto a esses sujeitos.

7.1 FORMAÇÃO E INTERLOCUÇÃO: O OUTRO NA CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR

Neste item será abordado, como um dos temas emergentes das Conversações, as formas em que estão estabelecidas as relações do professor com o Outro e como estas relações, com diferentes atores do contexto escolar, estabelecidas pela interlocução, podem direcionar o posicionamento do professor diante das condições encontradas no ambiente de trabalho do docente, compreendendo que este também se constitui nessa relação de interlocução. Processo fundante para a formação do sujeito, do profissional, as falas dos professores durante as Conversações são significativas para delimitarmos dilemas, conflitos, percebidos como sintoma da instituição escolar, ou seja, tudo aquilo que é apresentado ao pesquisador/analista nas Conversações, como dilemas do sujeito/professor em suas relações com o Outro.

Aqui encontram-se quatro subtemas para direcionar o leitor diante dos dilemas dessa realidade docente: 7.1.1 A inclusão escolar e a formação docente continuada; 7.1.2 A função e o lugar do professor; 7.1.3 Sentimento de frustração do professor e 7.1.4 Os “papeis” e os rótulos.

No Diálogo abaixo, que se deu na Conversação 1, podemos identificar questões importantes na fala dos professores que refletem em menor escala a realidade social, econômica e política que caracterizam a situação do país e do sistema educacional em geral, como também a realidade particular dessa escola. Essa primeira Conversação começa com uma solicitação da pesquisadora/analista para que cada um fale sobre o porquê aceitaram o convite de participar. Nas Conversações seguintes a analista deixa que a conversa tome seu rumo a partir da fala que um ou outro professor traz. E assim, nessa associação livre coletivizada³⁸ (SANTIAGO, 2019), a Conversação acontecia.

³⁸ Ver nota de rodapé 14, página 59.

Prof.1.: É. Nós somos muito desrespeitados em tudo. Então, está lá que é para ser 35 e coloca-se 37, 38, 39, né? Não pensa assim, um minuto no professor.

Prof.2.: Pensa em alguém que veio pedir a vaga, por que eu vim mudar; porque... Agora, se não tem, fala que nessa sala só tem 35 vagas de alunos por ano...

Prof.1.: E assim, a qualidade que nos cobram tanto, mas não temos assim... maneira de ter tanto suporte para ter tanta qualidade assim. Ai eu estou sentindo que a qualidade está caindo porque as condições estão ficando piores não é?

Prof.3.: Até complementando ai o exemplo, nas duas salas de sexto e sétimos anos que ela colocou alunos a mais, não tem livro. Eu já estou dando as atividades avaliativas e eu estou vendo a diferença na sala dos que estão levando o livro para casa para fazer a tarefa, para fazer as atividades, estudar... e sala que está sem livro. Já tem a diferença, e ai fala como?

Prof.4.: Um professora interrompe – Ai fala que é a questão do material que é insuficiente.

Prof.3.: Exatamente! E agora, esse livro vai chegar quando?

Prof.2.: Eu que tenho que se virar.

Prof.1.: Mas é isso. Nós temos que nos virar e.... Mostrar resultado.

Prof.3.: Exatamente! Como é que nós vamos mostrar resultado na sala... Colocaram um número maior de aluno na sala de aula...

Prof.5.: Pediram para eu ver se tem livro a mais na minha escola, na outra.

Prof.1.: Nossa, que diferença...

Prof.5.: E eu não consegui, né... Vamos ver.

Prof.2.: Mas os livros não faltam não é só aqui não. Eu trabalho em outra escola a tarde e também tem alunos que... Pediram para os meus alunos mais esforçados... Para passar os livros para os mais fracos ficarem com o uso...

Pesq.: É mesmo!!

Prof.3.: Mas a propaganda que eles passam na televisão: O livro didático para todos os alunos. Você vê que passa ali, mas você passa aqui, um livro de reserva... não tem!

Pesq.: Han han.

Prof.3.: Não tem! Os alunos chegam agora e... Não tem!

(Todos falam juntos e não foi possível transcrever a fala, pois estavam todos exaltados com o tema)

Prof.2.: O material vai chegar, o material vai chegar... Mas a gente vai se virando.

Pesq.: É mesmo?

Prof.3.: É o que a gente estava falando, acho que eles tinham que dar apoio.

Pesq.: Pois é... Vocês conhecem a legislação? O quê que diz? Quais os direitos que o professor na sala de aula tem? Como sala de recurso, material adequado, sala de recursos? É real, aqui isso é tratado? (A pergunta causa tumulto e todos respondem juntos).

Prof.3.: No papel é... No papel é uma coisa.

Prof.2.: Ontem, naquele programa do CQP, eles foram entrevistar... Agora não me lembro a cidade. Mas, eles foram entrevistar e... Aquela verba... O FUNDEB... Então, o FUNDEB é uma verba e eles deram toda a explicação. FUNDEB é uma verba... Que era destinada algum bilhões, para a educação, no Brasil, e blá blá blá. Chegando... E ai eles foram ver, numa cidadezinha lá, que é um exemplo acho que de tudo (risos relacionado ao meio de corrupção política do Brasil)! Cujá verba existe para aplicar, não é? Eh... Tiveram uma prova lá do cara, dando dinheiro... Gravaram no celular do próprio cara que estava dando o dinheiro para o prefeito... Ele mesmo gravou, ele mesmo denunciou. Então, eu... Por exemplo, eu peguei mais ou menos um milhão e meio, e ai acho que eram R\$ 24.00000. Então cada conta de chegava era tanto. Já tinha que dar aquele tanto. Eu acredito que a verba deve existir sim, para a qualidade da educação, mas, eu acho que a verba não chega.

Pesq.: É uma questão política também, né, envolvida?

Prof.2.: Claro!

[D1C1]³⁹

³⁹ Os Diálogos serão apresentados por D de Diálogo, pelo número correspondente ao excerto retirado de uma mesma Conversação, por C de Conversação e finalmente pelo número da Conversação.

Os dilemas aqui nomeados pelos professores foram: o número excessivo de alunos em sala de aula que impossibilita o professor de dar a atenção necessária para todos os alunos; a falta de material escolar suficiente acarretando problemas de aprendizagem entre todos os alunos; a exigência de alta qualidade do desempenho docente sem oferecimento de condições reais para isso; a cobrança de resultados positivos que deixam o docente com um sentimento de impotência, irresponsabilidade das autoridades competentes com a educação; o descumprimento das regras estabelecidas pela legislação vigente pelas autoridades responsáveis e a corrupção através dos desvios das verbas destinadas à melhoria da educação.

Diante do exposto por esses professores, não podemos perder de vista, no contexto narrado, a forma como as relações foram sendo estabelecidas entre os atores nesse contexto, o que ampliará nossa compreensão dos dilemas e conflitos explicitados.

Nesse sentido, nos apoiamos em Tardif (2012) que diz que as experiências vividas e que os docentes carregam na construção de sua história, principalmente aquelas do início de sua vida profissional, são de extrema importância para a formação do professor tendo até mesmo o poder de definir, no futuro, a sua forma de relacionamento com o trabalho. Assim, aquilo que podemos identificar na fala dos professores que participaram da Conversação nos diz, entre outras coisas, da forma como estes se relacionam com esse Outro. Diz do lugar que o sujeito ocupa diante do Outro.

Como já vimos anteriormente, o conceito de Outro (LACAN, 1998a) a partir da Psicanálise diz daquele que deixa a sua inscrição no corpo do sujeito em constituição. Marcas que permanecem em sua memória. Esse lugar do Outro na relação com o sujeito pode ser ocupado simbolicamente ora por um, ora por outro. E por ser simbólico, é um lugar que circula entre os atores que participam direta ou indiretamente das relações constituintes do sujeito/professor dentro ou fora da escola. O Outro/aluno, o Outro/gestor, o Outro/família, o Outro/social, o Outro/Instituição, o Outro/política, enfim, este Outro da linguagem, da cultura onde o sujeito/professor está inserido.

É importante, porém, diferenciar este Outro do discurso (a Lei, a linguagem) pelo qual o sujeito é falado antes mesmo de sua existência, do outro (semelhante). Lacan (1998a; 1998b), nos apresenta a ideia das duas formas de alienação que o sujeito se depara no processo de constituição do Eu. Para ele o sujeito é alienado de uma forma, a partir do discurso do Outro - aquele que diz o que se deve ser para que seja possível sua inserção na Cultura. De outra forma, quando o sujeito se aliena no desejo do outro

(semelhante), no qual se busca as identificações imaginárias daquilo que se pretenderia ser.

Levando então, em consideração o exposto, através das Conversações podemos perceber como estes pontos de alienação, já apresentados em Lacan (1998a), referente ao lugar do sujeito na relação com o Outro, tem causado tanto mal estar. Este mal estar nos são apresentados através das queixas que os docentes trazem e é nomeado por eles com diferentes significantes. Um deles toma consistência mais relevante na fala dos professores e que constituem as relações que se estabelecem dentro e fora da escola. Respeito (ou a falta dele) é um significante que se repete com grande frequência entre os professores, seja em suas relações com alunos, com pais, com gestores, com as instituições escolares e também com as políticas educacionais estabelecidas no país.

O Diálogo que segue, da Conversação 3 [D1C3], nos traz reflexões importantes que dizem da posição desse professor na sua relação com o aluno, o que tem implicação com o pano de fundo de sua vivência no cotidiano da escola.

Prof.1.: Ah, primeiro conversei, falei isso, eu corriji, mostrei os erros absurdos que eles cometem em minha aula de matemática. Mostrei a conta de menos, que em vez de tirar de cima para baixo, eles tiram de baixo para cima. Eu falei: vocês acham que isso era pra tá no 7º ano, fazendo uma conta desse jeito? Foi o segundo modo de quem não sabe fazer divisão. Eu falei que fico com dó deles porque eu acho, realmente, que eles são vítimas de uma situação que vem vindo. Agora eu vou fazer de tudo aqui. Não vou abandonar o barco. Tava com vontade de ficar faltosa, mas acho que não vou ficar não. Eu vou fazer de tudo aqui, vou priorizar, vou fazer de tudo porque quero que vocês aprendam. Eu vou tentar. Agora vocês têm que ter, escrevi lá no quadro, honestidade, querer. Vou fazer de tudo. Vou tentar.

Pesq.: E você achou que tocou eles de alguma forma?

Prof.1.: Eu acho que sim. Eles ficaram mais quietos, eu fazia até... Os alunos lá de trás falavam: aí quanto que deu? Ih, tá muito longe de quem acertou... Aí estavam querendo tudo que eu fosse olhar. Falei, gente, sou uma só, não sou 38. Então eu andei, fui marcando, olhando, fez certo, fez certo, você errou aqui...

Pesq.: De alguma forma eles querem te mostrar! Você disse que não vai abandonar o barco, não vai desistir, de alguma forma eles quiseram mostrar o que estavam fazendo. É um efeito diferente!

Prof.1.: Vou começar a unidade dois, vou começar matéria nova, vamos prestar atenção.

[D1C3]

Traremos aqui a ideia de Trama encontrada em Fernandes (2009), ao trabalhar com as narrativas, os dizeres dos professores, partindo de uma tessitura formada por diferentes fios que metaforicamente trazem o sentido produzido pelos professores a partir dos seus dizeres sobre aquilo que eles vivem na escola. Segundo a autora, “A história começa a ser relatada; os fios são dispostos no tear, observam-se as cores e

texturas diferenciadas, os primeiros nós são dados” (p. 15). E tudo isso tem uma dimensão formativa. Pois através das “tramas discursivas” (p.118), se evidencia a relação do contexto em que os dizeres foram produzidos.

Podemos pensar toda esta trama tecida no espaço/tempo da Conversação, constituída pelos diversos fios de dilemas apontados pelos participantes e que dizem de como este professor se mostra afetado pela situação que os envolve. Situação essa que, do ponto de vista da Psicanálise, determina uma “escolha forçada” (LACAN, 1998a) por parte do sujeito/professor. Pelo lugar que lhe é possível ocupar na relação com o aluno; situação que determina também sua forma de agir como docente.

O que seria essa “escolha forçada” se, ao falarmos em escolha já se pressupõe uma dada autonomia? Como já se afirmou anteriormente, em relação ao inconsciente do sujeito, as duas formas de alienação são próprias de todo sujeito em seu processo de constituição por ser um sujeito da linguagem. Isso significa que ele se torna sujeito através dos significantes que o Outro lhe oferece, segundo a formulação de Lacan (1998a). Como nenhum significante pode dar um sentido total ao dizer do ser, existe sempre uma parte dele que se perde.

É neste sentido que Lacan (1988a) no seminário 11, se utiliza da expressão “A bolsa ou a vida!” e vem sinalizar esta escolha forçada, pois qualquer que seja a escolha que o sujeito se veja obrigada a fazer, se alienar ou não no sentido que lhe é oferecido pelo Outro, haverá um desaparecimento do sujeito: na escolha da bolsa poderá perder as duas; na escolha da vida terá que viver sem a bolsa.

No que diz respeito às questões pedagógicas que envolvem a atuação do professor no processo de ensino e aprendizagem, podemos perceber na fala do Prof.1 em [D1C3] que, para ele, os alunos já carregam falhas na construção do conhecimento que não foram detectadas ou, não foram olhadas, ou não foram consideradas pelo Outro. Nessa análise, porém, se focará na forma em que este dilema é vivido pelo professor e como o afeta no seu desempenho na sala de aula, na construção da imagem que ele faz de si mesmo como docente, na ideia que ele constrói do ensino em geral, e do próprio aluno.

Percebe-se que o professor tem ferramentas que o conhecimento teórico, adquirido nos cursos de formação lhe oferece para lidar com os dilemas do dia a dia. Ele consegue identificar o ponto de falha no aprendizado do aluno, mas se vê impotente, pois consegue perceber um ponto de falta que marca o lugar de vítima que os alunos ocupam no olhar desse professor: *“Eu falei que fico com dó deles porque eu acho,*

realmente, que eles são vítimas de uma situação que vem vindo” [Prof. 1 em D1C3]. Mas vem vindo de onde? Por onde vem? Passando por quem? Como esta situação que “vem vindo” ninguém viu? Ou se viu, porque não foi possível olhá-la com outros olhos? Como não perceber a dimensão da gravidade dessa realidade escolar que afeta entre outros, o sujeito/professor? Neste caso, o sentimento que surge como efeito no professor afetado por essa situação é nomeado por ele como “dó”. Sentimento suscitado pela forma como o professor se posiciona diante do aluno e que também diz das relações presentes neste contexto. O que é fundamental em seu constituir-se como profissional para direcionar a ação do sujeito/professor dentro da sala de aula. Falta o olhar do Outro/Educação.

Tal como vimos em Freud (1996d), ao tomarmos o “dó” do professor como um ponto de angústia estamos olhando para seu próprio ponto de falta. Este se mostra quando o sujeito/professor se depara diante de um evento traumático. E, ao fazermos assim, temos que trazer a dimensão do desejo por consequência. No Seminário 8 (LACAN, 1985), “A angústia na sua relação com o desejo”, Lacan já nos diz que o desejo é o remédio para a angústia. Já no Seminário 10, “Angústia, signo do desejo” (LACAN, 2004), nos diz que o desejo do sujeito é o desejo do Outro. Quando este Outro deseja é porque um ponto de falta está ali em evidência. Esta evidência é o que possibilita o sujeito fazer laços, ser causado pelo objeto a^{40} - visto por Lacan como o representante da falta. É a falta do objeto que possibilita ao sujeito uma relação de causa de desejo. Podendo assim, o desejo do sujeito aparecer. Ser causa de desejo é causar o desejo no outro. E podemos identificar este movimento na fala do professor:

“Agora eu vou fazer de tudo aqui. Não vou abandonar o barco. Tava com vontade de ficar faltosa, mas acho que não vou ficar não. Eu vou fazer de tudo aqui, vou priorizar, vou fazer de tudo porque quero que vocês aprendam.” [Prof. 1 em D1C3]

Nesta fala podemos ver claramente sua saída deste ponto de angústia pela via do desejo. Se o professor deseja ele poderá despertar o desejo no aluno. É interessante ressaltar que esta é uma via, quando acessada, de mão dupla. Se o desejo foi o remédio para a angústia deste professor penalizado pela situação de vítima dos alunos, este

⁴⁰ Objeto a : Tal conceito é considerado a maior contribuição de Lacan para a Psicanálise. O conceito de objeto a está relacionado com a questão central da falta e sua relação com o desejo. Encontra-se a sua formalização em “Subversão do sujeito e dialética do desejo”, de 1960, (LACAN, 1985) e, posteriormente, em “O Seminário. Livro 10. A angústia” (LACAN, 2004).

mesmo desejo poderá ser também o remédio para que, afetados pelo desejo deste Outro/professor, o sujeito/aluno possa despertar seu desejo de aprender e sair finalmente do lugar de vítima.

No recorte abaixo fica evidenciado os efeitos possíveis sobre o sujeito quando este é causado pelo desejo do Outro. É nesta interlocução de desejos que os sujeitos vão se constituindo, ocupando novos lugares, possibilitando novas formas de atuação. O desejo incide na atuação do professor e também na resposta dos alunos. A incidência do olhar sobre o sujeito, sempre causa, seja para aquele que olha como para aquele que é olhado.

“Pesq.: E você achou que tocou eles de alguma forma? Prof.1: Eu acho que sim. Eles ficaram mais quietos, eu fazia até... Os alunos lá de trás falavam: ai quanto que deu? Ih, tá muito longe de quem acertou... Aí estavam querendo tudo que eu fosse olhar. Falei, gente, sou uma só, não sou 38. Então, eu andei, fui marcando, olhando, fez certo, fez certo, você errou aqui...” [Prof. 1 em DIC3]

Se Tardif (2012) ressalta a importância dos primeiros anos de formação docente como cruciais para determinar o direcionamento que o profissional dará para sua atividade de trabalho, momento em que estão centrados suas expectativas e fortes sentimentos de acordo com o “choque de realidade” que ele encontre, o que podemos perceber com essa fala acima? O professor que, apesar de ser bastante experiente, com uma bagagem de mais de vinte anos de docência, ainda hoje se vê diante de situações que o deixam angustiados, indicando que os anos de experiência e conhecimentos adquiridos ainda não puderam isentá-lo do choque de realidade e que este não fosse afetado por elas. A partir de (FREUD, 1996h) se pode afirmar que os conteúdos inconscientes são inesgotáveis, e podem ou não ser acessados diante de algum evento que remeta o sujeito a esses conteúdos. Nesse sentido, se pode pensar que uma formação continuada é eficaz no sentido em que as expectativas, os fortes sentimentos oriundos do “choque de realidade” da experiência vivida, pode se repetir não apenas nos primeiros anos de formação do professor, mas sempre que seu desejo, que tem relação com as questões inconscientes de cada um, for colocado em causa. Dentro dessa perspectiva, poderíamos afirmar que o sujeito/professor está continuamente em formação na sua interlocução com os atores do contexto escolar, o que possibilita efeitos contínuos no decorrer de sua carreira. Vemos que os professores passam a maior parte do seu tempo de trabalho lutando com situações de grandes impedimentos de

realizações positivas e satisfatórias e é essa relação com seu trabalho que vem formando a identidade do docente de hoje.

Indo em direção à proposta de Nóvoa (1995), ao pensar a formação contínua partindo da ideia central de que a aquisição de conhecimentos e estratégias pedagógicas acontecem a partir de práticas que tenha a coletividade como referência, pode-se pensar, então, que a construção de saberes acontece, não somente no coletivo de professores, mas também partindo de uma visão mais ampliada de coletivo, e se considerando toda a diversidade de atores, nas relações estabelecidas no âmbito educacional de forma ampla, na sua relação com os alunos, com os diferentes atores da instituição dentro e fora da sala de aula.

No Diálogo que se apresenta na sequência [D1C4] pode-se perceber essa diversidade na situação que o professor enfrenta com uma mãe de aluno e que dentro do contexto da escola traz efeitos evidentes. A atuação do sujeito/professor está determinada pela forma como as relações com os demais estão estabelecidas, pela forma como os lugares foram estabelecidos na relação do sujeito e o Outro. Esses posicionamentos são determinantes na constituição de cada professor, o que difere, como já visto através de Nóvoa (1995), de um processo formativo individualizado, como se a aquisição de conhecimentos fosse algo a ser “produzido no exterior da profissão” (p.25), ou mesmo que fosse suficiente para direcionar a atuação docente de maneira satisfatória.

Pesq.: Há um espaço para o acolhimento desses pais, dessas mães, assim?

Prof.1.: Não, quando ele estudou de 1ª a 4ª série, que seria agora do 1º ao 5º ano, ela ficou dentro da escola, ela ficava nos corredores, ajudando, como Amiga da Escola, mas porque o filho está lá, entendeu?

Pesq.: Então... Os desafios que os professores passam dentro da sala de aula com esses alunos.

Prof.1.: Porque hoje quando a gente fala de apoio, porque eu tenho certeza que se fosse outra pessoa que estivesse lá... Porque o bimestre, o bimestre está muito corrido mesmo, muito corrido, a gente tem que ter, se virar pra fechar. Eu acho que não ia conseguir, na sexta-feira, final de semana, eu vi se eu conseguia no final de semana, colocar e entregar a tempo. Você vai querer salvar de um lado, você dá uma atropelada e na próxima você não vai fazer isso, você olha direitinho, você não vai fazer isso. Ele não tinha, ela não leva mesmo pra você ver. Você já pensou?

Pesq.: Como responder a uma mãe assim?

Prof.1.: Como responder a uma mãe assim? Primeiro você tem que ter alguém ao seu lado te apoiando.

Pesq.: Ham, ham.

Prof.1.: Até porque ela chegou de surpresa. Alguém que já sabia que já tinha até a sala, porque como é que descobriu os pontos? Você tem que ter alguém ali preparado, pra te apoiar, pra te receber, pra ir lá olhar, pra responder e pra falar: olha as coisas não são assim não. Só que não teve esse tipo de... Não temos esse tipo de respaldo. Na prefeitura, não temos esse tipo de respaldo, não temos. Você tem que se portar muito bem, caladinha, porque a mãe tem o direito daquilo que ela está fazendo, mesmo que você está certa, você tem que assumir um erro que você não cometeu. Não é seu o erro, mas pra mãe é.

Prof.2.: Quando você vê, em outra situação, eu digo a postura de quem está..., outra posição. Tive uma mãe que... Você acha certo? Vamos discutir um pouquinho, a posição que o seu filho tomou. Você acha certo isso aqui que ele fez? Aí a mãe falou, per aí, você não quer corrigir isso aqui, você não quer discutir. Então você veio aqui só pra acabar com a professora? Você não quer discutir a postura do seu filho? Pronto, acabou. Per aí, vamos discutir, vamos falar da postura do seu filho? Vamos falar que seria tão terrível pra ele fazer isso? Mas isso não poderia ser oficialmente... Já aconteceu uma situação assim comigo. Vamos discutir sobre seu filho... Como está a postura dele? Como é que ele fez isso? Mas isso eu não quero falar. Então a senhora saiu de casa veio aqui, pra meter a língua no professor? Ah, então per aí. No caso, aconteceu isso comigo em outro lugar que tinha uma pessoa muito decente, que falou, ela conversa comigo. Conhece aquela piadinha, que antes, o filho chegava em casa e o pai falava assim: por que você tirou essa nota? Hoje, ele não vai no filho, ele vai no professor, por que você deu essa nota? É a escola que tem defeito, é o professor. Ela veio perguntando justamente isso. Eu chamei a menina no final da aula e disse, por que ao chegar em casa, você mesma não explica pra ele a situação? Fala pra ele se eu deixei de explicar, se eu deixei de tirar nota sua, explica pra ele porque você acha que você tirou essas notas. Por que eles não perguntam primeiro pro o filho e depois vem perguntar pra gente, né, o que aconteceu?

[D1C4]

No recorte - *“Pesq.: Como responder a uma mãe assim? Prof.1.: Como responder a uma mãe assim? Primeiro você tem que ter alguém ao seu lado te apoiando”* [D1C4] - fica evidente a ausência de um Outro que funcione como um ponto de referencia, de sustentação, que reconheça o professor do lugar de autoridade que ele ocupa, ou pelo menos, ocupava antigamente levando em conta o imaginário cultural que podemos verificar na fala do professor:

“Conhece aquela piadinha, que antes, o filho chegava em casa e o pai falava assim: por que você tirou essa nota? Hoje, ele não vai no filho, ele vai no professor, por que você deu essa nota? É a escola que tem defeito, é o professor. Ela veio perguntando justamente isso.” [Prof.2. em D1C4].

Porque parece que atualmente este lugar deixou de lhe ser concedido. Ou foi o professor que deixou de ocupá-lo? Esses são questionamentos possíveis de serem levantados e discutidos pelos professores agora na presença da pesquisadora/analista que tem como função a de escutar as manifestações inconscientes do sujeito e possibilita que ele ao escutar-se, se implique com suas questões. O que é diferente de buscar causas racionais, explicativas e prescritivas, ou mesmo culpados para a realidade vivida.

Interessante pensar que o estatuto de autoridade passa pelo reconhecimento do Outro, pelo olhar do Outro que diz da representação daquilo que se vê. Não basta se dizer autoridade em o que quer que seja, mesmo ocupando um cargo efetivo cujo nome

deveria dar ao sujeito este estatuto. É necessário que o lugar lhe seja dado pelo Outro, que o Outro o reconheça representante dessa autoridade. Por outro lado também é necessário que o sujeito dê consistência a este lugar de autoridade fazendo valer seu nome. No excerto apresentado abaixo retirado da sexta Conversação, é possível observar claramente os efeitos sobre a subjetividade do sujeito professor, pelo lugar que lhe é dado pelo outro.

“ No tempo que eu fiz faculdade, eu tinha um professor que era de Ouro Fino. Ele falava assim, gente, hoje, a classe dos professores, ela é desvalorizada, mas quando eu comecei, muita gente deixou o emprego no Banco do Brasil para ir trabalhar como professor. Eu acho assim, olha, todo processo de transformação é doído. Não vamos ver, talvez, resultado, nossos filhos vão ver, e começou quando? Toda grande revolução começou pequena. Não foi com o exército inteiro que começou. Entendeu? Talvez começa aqui, você lança lá no seu Mestrado, outra pessoa se interesse, e vai crescendo e vai crescendo. É um processo doído e demorado, mas que a gente espera que surja resultado lá na frente. Eu penso assim. Porque se agente ficar calado, até outro fazer, vai demorar mais tempo ainda, gente! Eu falo assim, nós estamos frustrados, nós, professores estamos, Porque assim, gente, não estou desmerecendo o lixeiro, mas ele tem muito mais valor para muita gente porque tira o lixo da frente de sua casa do que o professor. Porque se não pega o lixo na porta da tua casa, todo mundo grita, se não tem professor na escola, não estão nem aí, está todo bem.” [Prof.10 em D10C6]

Ao focar na questão da constituição do sujeito/professor na relação com o Outro, pode-se encontrar em Souza (2009) uma discussão sobre o estatuto da autoridade na educação que aponta para uma tentativa de controle da pedagogia através de determinações de metodologias no campo educacional que coloca o professor em uma posição igualitária em relação ao aluno e ao conhecimento, criando com isso, um paradoxo que dificulta o posicionamento do docente “ao tentar fazer com que o professor tenha autoridade sem ser merecedor dela” (p. 2), pois do ponto de vista da Psicanálise, considerando a relação sujeito/Outro (que são lugares diferentes), a não possibilidade de determinar o ponto que diferencia uma posição da outra, no que diz respeito ao professor, “tolhe a possibilidade de a sua palavra vir a merecer certa autoridade.” (p.2).

Esse ansiar por uma "medida adequada" de autoridade na "relação" pedagógica não existe sem motivos, uma vez que a história da educação nos revela tempos em que o professor utilizava-se de medidas extremas como os castigos corporais. Entretanto, tentando corrigir o que chama de autoritarismo, a Pedagogia atrela, em seu discurso, toda e qualquer atitude de imposição e controle, com a figura de autoridade do "professor tradicional", definindo como autoritária toda prática que não se deixe orientar pelos pressupostos da psicologia do desenvolvimento infantil. (SOUZA, 2009, p.2)

Seja na relação do professor com os alunos ou na relação com os pais, é fundamental que a escola como este Outro normativo, o qual daria consistência ao lugar de autoridade para o professor, ao reconhecê-lo desde aí, venha dar sustentação ao profissional para que ele possa exercer sua função de autoridade, podendo ter uma postura diferenciada mostrando respeito e recebendo o respeito que lhe cabe. Quando o professor diz: *“Como responder a uma mãe assim? Primeiro você tem que ter alguém ao seu lado te apoiando”* [Prof.1 em D1C4], podemos escutar uma demanda direcionada à escola para que se abra uma discussão sobre qual o lugar dado pela escola ao professor. Lugar este que vem dificultando o seu agir docente. Neste sentido me pergunto qual o reflexo disso no constituir-se professor? Como a própria imagem construída como aquele que não é reconhecido neste lugar de autoridade vem influenciar no seu agir? Como fazer valer o que, a priori, não lhe pertence?

Como os professores falam de suas experiências de trabalho em diferentes escolas, algo para considerarmos é que, em outras escolas o mesmo não reconhecimento do professor, também é comum.

“Na prefeitura, não temos esse tipo de respaldo, não temos. Você tem que se portar muito bem, caladinha, porque a mãe tem o direito daquilo que ela está fazendo, mesmo que você está certa, você tem que assumir um erro que você não cometeu. Não é seu o erro, mas pra mãe é.” [Prof.1 em D1C4].

Em Kramer (2008), encontramos importante questionamento que vai ao encontro da questão levantada, aqui que diz tanto da necessidade do lugar dado pelo Outro como da necessidade do sujeito dar consistência a este lugar de autoridade. A autora atribui à escola um papel fundamental na construção da autoridade do professor (p. 627). Ao mesmo tempo considera os dilemas que envolvem tanto o posicionamento dos docentes como o das escolas ao se questionar: *“Nesse contexto, falta ao professor autonomia e autoridade para enfrentar as adversidades? Ou faltam condições concretas nas escolas para o exercício da autonomia e da autoridade?”* (p. 627). É importante que seja estabelecido e diferenciado o que é de um e o que é do outro para que, identificados os pontos de conflitos, as intervenções possam ser mais assertivas.

Na fala dos professores, tanto a mãe, a escola, as autoridades do contexto da educação e a legislação, representantes do Outro nas relações com o sujeito/professor,

estão determinando o lugar que este ocupa em suas relações: aquele que mesmo estando certo, tem que assumir um erro que não cometeu. E mais, para tomar algum posicionamento diferente, teria que fazê-lo não oficialmente, como veremos logo abaixo. Esta imagem que o constitui como docente vem marcar o lugar que lhe cabe e o constitui, através do que Outro lhe oferece. Vemos que o mal estar que os professores sofrem está sendo delimitado por este modo de relação estabelecida. Uma posição bastante desconfortável para o sujeito/professor que luta contra esta posição, pois não a reconhece como sua. Fato que pode justificar o alto índice de adoecimento e abandono do trabalho entre os profissionais da educação. Segundo pesquisa apresentada por Gasparini, Barreto e Assunção (2005), um levantamento realizado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte em parceria com o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação em Minas Gerais, chegou ao preocupante resultado sobre a realidade desses profissionais. Segundo dados colhidos pelo GSPM – Gerenciamento de Saúde do Servidor e Perícia Médica chegou-se a verificar que 92% dos atendimentos dos servidores da educação causou o afastamento do trabalho. Sendo que 84% desses afastamentos eram de professores. A causa principal do adoecimento docente tem em primeiro lugar (15%) os transtornos psíquicos.

Os diferentes atores do contexto escolar é que estabelecem a diversidade das relações que o docente encontra em seu trabalho. E a relação deste com a gestão da escola também pode nos mostrar as diferentes vias de possibilidades e impossibilidades de ação docente. Outro professor participante da Conversação [prof. 2 em D1C4], excerto apresentado na sequência], passa pela mesma situação envolvendo a questão do respeito, que aparentemente é frequente na rotina dos docentes que participaram da Conversação. Isso nos leva a refletir sobre a força que esse Outro/Gestor tem em determinar lugares, em fixar o sujeito em uma posição que o impossibilita atuar de outra forma, ou abre possibilidades para que o docente se sinta livre para usar de sua autoridade. A figura do Outro/Gestor está naquele que representa às leis educacionais, as autoridades que as criam, as autoridades que as fazem cumprir e também as que não as fazem cumprir. São os órgãos federais, governamentais, estaduais, municipais e as instituições escolares, local onde encontramos o professor submetido a todos estes que o direcionam em seu agir dentro da sala de aula, constituindo-o como professor a partir desse processo.

“Quando você vê, em outra situação, eu digo a postura de quem está, outra posição. Tive uma mãe que... Você acha certo? Vamos discutir um pouquinho, a posição que o seu filho tomou. Você acha certo isso aqui que ele fez? Aí a mãe falou, peraí, você não quer corrigir isso aqui, você não quer discutir. Então você veio aqui só pra acabar com a professora? Você não quer discutir a postura do seu filho? Pronto, acabou. Peraí, vamos discutir, vamos falar da postura do seu filho? Vamos falar que seria tão terrível pra ele fazer isso? Mas isso não poderia ser oficialmente...” [Prof.2 em D1C4].

Na sequência dessa fala do professor, podemos perceber como a sustentação recebido por um Outro que conversa, que escuta e que reconhece o professor em seu lugar de autor/idade, lhe abre espaço para uma saída que não seja causar o desaparecimento do sujeito⁴¹ e a submissão ao mal estar da imposição do desejo do Outro. No excerto abaixo vemos então, como o sujeito/professor, que encontrou espaço para colocar algo de seu, o que podemos designar como a assunção da autoridade diante do Outro que é capaz de ouvi-lo e olhá-lo, pode encontrar uma solução para a situação de conflito, agindo de outra forma que simplesmente inibir-se diante da impossibilidade de colocar em causa o seu desejo. Ao ocupar o lugar que agora é seu, seja diante do aluno e da mãe; lugar que lhe foi sustentado e reconhecido pelo Outro/ “Pessoa Decente”, o sujeito/professor se sente respeitado e pode dar um outro direcionamento a situação. Apontando para a responsabilidade do agir do aluno e do agir da mãe em uma situação onde somente ele era questionado, o professor pode questionar aluno e mãe de suas posições também. Mostrar que a posição, o agir de cada um dentro das relações tem implicações e são de responsabilidade de todos e não somente do professor.

“Eu chamei a menina no final da aula e disse, por que ao chegar em casa, você mesma não explica pra ele a situação? Fala pra ele se eu deixei de explicar, se eu deixei de tirar nota sua, explica pra ele porque você acha que você tirou essas notas. Por que eles não perguntam primeiro pro filho e depois vem perguntar pra gente, né, o que aconteceu?” [Prof.2 em D1C4]

Esse professor, participante da Conversação, vem nos mostrar a luta constante que esta classe vem travando com aqueles que, entre outras coisas, determinam o agir do professor através das normas, das regras que deveriam cumprir com seu objetivo de dar um norte para os profissionais docentes desenvolverem o seu ofício com menos impedimentos. É como se eles se sentissem atados, limitados e buscando recuperar o próprio estilo, seu modo de ser, sua identidade constituída dentro das relações que se

⁴¹ Veja em nota de rodapé número 2 – objeto a p.76

estabelecem dentro e fora da escola. Ao mesmo tempo temos que nos perguntar aqui, se essa posição de queixa que muitas vezes encontramos na classe docente, não implica em uma escolha própria de permanecer fixado no ponto de impossibilidade, no aguardo de que algo se modifique sem que haja algum movimento do próprio sujeito. Sem que haja algum investimento próprio para sair dos conflitos cotidianos como se possibilidades estivessem somente no campo do Outro. Como se o sujeito/professor não fizesse parte ativa nessa relação levando em conta sua parcela de responsabilidade pelo contexto que se apresenta.

Para Tardif (2000), aquilo que ele chama de “auto formar-se” implica em que este profissional também tenha uma “parcela de improvisação e de adaptação” (p. 14) em situações inusitadas que exigem reflexões para compreender e organizar os dilemas que vivencia no ambiente escolar, para então direcionar seu modo de atuação. Para ele tem valor a experiência contextualizada. Isso quer dizer que cada professor tem a oferecer, a compartilhar um saber que é só seu, pois este foi adquirido de forma singular, sendo, esses diferentes saberes, fundamentais para o desenvolvimento profissional. Segundo Tardif (2000) essas adaptações e improvisos emergem do saber docente construído no amalgamado da experiência em relação aos saberes apreendidos na formação inicial, advindos da ciência da educação e da área de formação, que na experiência se misturam com ela e produzem o fazer docente.

O Diálogo apresentado abaixo [D2C4] ilustra, na voz dos professores, a discussão teórica referente à formação e a constituição do sujeito/professor na interlocução com o Outro indicando como, em situações inusitadas, aparece o estilo, o modo de ser, a identidade do docente.

Prof.1.: Tem determinadas coisas que não condiz com a realidade, só que a gente tem que entender o sistema e, ao mesmo tempo, a gente tem uma briga entre o que está certo o que está errado.

Prof.2.: Mas eu acho que nossa briga maior, o nosso maior descontentamento.... É porque é assim, toda a ação que a gente solicita, até questão na questão da educação, a gente ouve é que a legislação não permite, é que o governo não permite, é que isso não pode, é que isso não seio o quê. **Então é o discurso que a gente está ouvindo constantemente, então, o sistema determina né, o estilo de trabalho que você tem na sala. Você não pode nada! Então, afeta.**

Pesq.: Nem dentro da sala?

Prof.3.: Na sala de aula não. A gente dá uma de Maria Louca de vez em quando. ((risos))

Pesq.: Como é que é essa Maria Louca?

Prof.3.: **De vez em quando a autoridade baixa: do meu jeito, torto e acabou.** ((risos))

[D2C4]

Um dos professores mostra claramente seu saber sobre o contexto em que trabalha; mostra sua representação sobre o sistema educacional e como ele funciona a partir de seu ponto de vista. Ponto de vista significado por esse sujeito, tendo suas experiências como ponto de partida: *“Tem determinadas coisas que não condiz com a realidade, só que a gente tem que entender o sistema e, ao mesmo tempo, a gente tem uma briga entre o que está certo o que está errado.”* [Prof.1 em D2C4].

A (re)construção de sua identidade vem sendo então determinada por um sistema que mantém o professor desbussolado ⁴², por assim dizer. Ter problemas em saber o que está certo e o que está errado é não poder decidir para onde ir, o que fazer, como fazer e quando fazer. E quanta energia se gasta em fazer parte dessa “briga” em busca de uma direção.

Um segundo professor, no excerto abaixo, nos explicita sobre os saberes produzidos na sua prática e os efeitos que essa realidade traz para a sua ação pedagógica. Direcionando, a ação do sujeito/professor para um quadro de impotência na realidade em que vive. Este mecanismo de funcionamento o afeta tanto subjetivamente como objetivamente; tanto como sujeito e como profissional. E esta dada situação, não é sem efeitos para alunos, professores, escola e sociedade em geral. Vemos estes efeitos nos baixos índices de qualidade do ensino brasileiro em comparação com outros países apresentados em pesquisas oficiais.

“É porque é assim, toda a ação que a gente solicita, até questão na questão da educação, a gente ouve é que a legislação não permite, é que o governo não permite, é que isso não pode, é que isso não sei o quê. Então é o discurso que a gente está ouvindo constantemente, então, o sistema determina né, o estilo de trabalho que você tem na sala. Você não pode nada! Então, afeta.” [Prof. 2 em D2C4]

Nesta discussão do estilo de cada docente, que tem relação com a construção de sua identidade como sujeito/professor, esta fala do professor me parece bastante representativa: *“Prof. Na sala de aula não. A gente dá uma de Maria Louca de vez em quando. ((risos)). Pesq. Como é que é essa Maria Louca? Prof. De vez em quando a autoridade baixa: do meu jeito, torto e acabou. ((risos))”*. [Prof. 3 em D2C4].

Os estilos podem ser percebidos como a marca do autor. A marca que imprime algo do desejo do sujeito. É esta marca que o diferencia, que o identifica, que o nomeia. Que o torna único. Nesta fala a função da autoridade vem travestida da “Maria Louca”,

⁴² Termo referido por Mrech e Rahme (2009) citado na página 45.

aquela que faz do “*jeito torto*” dela. Torto que seja, é o seu jeito. E por ser seu, parece que de vez em quando, quando ela usa de seu estilo, funciona. Quando ele se mostra, o professor recupera o respeito que pensava perdido.

A “parcela de improvisação” que Tardif (2000) diz ser necessária, que também podem ser entendidas como táticas ou até mesmo estratégias, mas que contam com algo do inusitado que o professor se vale naquele momento, toma assim, confluência no dizer de Dubar (1997) ao dar valor formativo às experiências profissionais que desenvolve saberes práticos, úteis para o trabalho no exercício docente.

7.1.1. A inclusão escolar e a formação docente continuada

Na Conversação os professores puderam dizer de questões importantes de diferentes dilemas que os angustiam. O espaço de oferta da palavra dentro da escola e de escuta do sofrimento do sujeito no seu contexto possibilitou a partilha dos impasses e dilemas do particular para com seus pares. Foi possível, não somente expressar, mas compartilhar e reconstruir sentidos dos saberes adquiridos na vivência do um a um dentro do coletivo. Neste sentido é que se pensa na Conversação dentro do contexto escolar, um movimento que privilegia o diálogo entre a teoria e prática. Ao falar de si diante dos dilemas ali vivenciados, o sujeito fala de seu conhecimento e/ou do que não conhece, demonstra sua vivência prática, pode dizer de como é afetado por essa realidade. Na Conversação, ao mesmo tempo que oferece ao Outro seu saber e também o que não sabe, recebe dele novos significantes que podem dar sustentação ao processo formativo de ambos. Todo esse processo abre espaço para uma possível resignificação subjetiva do docente, contribuindo também para que seus pares passem pelo mesmo processo.

Kramer e Nunes (2007) criticam uma falha nas práticas de formação docente que muitas vezes se mostram “esporádicas, descontínuas, e acabam por imprimir um modelo de formação no qual teoria e prática aparecem cindidas” (p. 436), percebemos que ainda hoje esta falha está presente. Esta descontinuidade na formação docente que imprime um caráter negativo ao processo formativo pode ser a raiz da falha na construção do constituir-se professor onde teoria e prática não encontram um espaço comum dentro da escola. As autoras também reforçam os danos causados por este sistema também como um fator que “desapropria o professor da autonomia sobre o seu fazer, reduzindo-o a

executor de políticas sobre as quais ele não tem qualquer ingerência” (KRAMER; NUNES, 2007, p. 436).

Nesse contexto a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais surge como um dilema que mobiliza no professor um sentimento de frustração. O Diálogo que segue [D2C1] é um recorte da primeira Conversação que apresenta as dificuldades dos professores na sua relação com o Outro que na mobilização de sentidos dados é, nesse contexto, o Outro/Inclusão. Apesar da questão da inclusão perpassar outras Conversações, nesta primeira a questão surge com grande evidência.

Prof.1.: Gente a questão, eh... eu sou professora de apoio aqui e já trabalhei como professora em outras escolas. Existe a frustração do Professor de Apoio chegar e ele não ser bem vindo na sala de aula. Nós não estamos lá para avaliar professor nenhum. Nosso foco é o aluno e mais nada. A gente é cego, surdo e mudo dentro da sala de aula. E também tem assim, o direito sim de ter... Que, imagina uma pessoa pegar um menino da inclusão e integrar numa sala aqui? Como é que faz com um menino daquele?

Pesq.: Você trabalha com meninos de inclusão?

Prof.1.: De inclusão. Han han. Existe sim... Eles cobram muito da gente! Eles cobram que você tenha mil cursos, você entendeu? E eu sou tida como P1. É meu sexto ano e eu tenho salário de inicial. Então que dizer, eles cobram que você faça mil cursos. Fiz PUC Minas, pós-graduação, eles não valorizam o professor em nada. Em nada! A cobrança é grande encima de você. O menino tem que produzir lá na frente, mas eles não querem saber em que meio. É igual o que ela falou, eles não oferecem material suficiente pra gente trabalhar com esses meninos. Com jogos, eh... Computadores, essas coisas ...

Pesq.: Han han

Prof.2.: Mas até o professor que passa o conteúdo na sala de aula, ele não é preparado para o aluno. Na outra escola nós estamos com nove laudos em uma sala de trinta alunos. E hoje eu questioneei a inspetora. Eu falei, qual o mot... Que lei existe em ter nove alunos com laudo em uma sala?

Pesq.: Han han...

Prof.2.: Ai disseram que são três no máximo por sala e cada aluno com laudo, diminui três alunos. Mas, só que isso não está acontecendo em todas as escolas.

Pesq.: Como é que é?

Prof.2.: Cada um aluno com laudo tira três, para regular.

Prof.3.: Mas então teria que tirar três alunos.

Prof.2.: Então teria que tirar mais alunos de lá.

Prof.3.: Teria que tirar seis alunos, porque tem dois oficiais, com laudo.

Prof.4.: E quantos que não tem laudo?

Prof.5.: E eles estão lá... Mas ainda não tem laudo.

Prof.4.: Mas ai a quem recorrer?

Prof.1.: A Superintendência. A educação especial... é na superintendência que você tem que ir. (o professor cita vários nomes de profissionais que lá trabalham) elas já estiveram aqui na escola. Elas dão um guia, eu acho que o menino com baixa visão tem direito...

Prof.5.: Olha só!

Pesq.: É mesmo?

Prof.2.: Ano passado eu comprei briga por causa do menino.

Pesq.: Quem faz essa solicitação? É o professor? É a escola? Como é que funciona?

Prof.1.: A supervisão... A gestão da escola.

Pesq.: Hum...

Prof.2.: O menino já está aqui... Desde que o menino chegou ... A gente tem que xerocar para o menino...

Prof.3.: Maior!

Prof.2.: Maior... Para o menino fazer alguma coisa. Porque nem colorir, não dá. No livro... Gravura... Eeee... Ninguém fala nada. Ele tá lá... Já é o segundo ano que o menino está aqui e não chegou nem o material. Diz que é problema do laudo... Que o laudo do menino que não enxerga, diz que não é um

problema tão grave. Assim que eles falaram do laudo...

Prof.5.: Se a gente não passar por cima que eu vejo.... De pessoas, a gente não consegue solução. Foi o que aconteceu comigo hoje. Eu já tinha falado para a supervisora para ela arrumar o laudo, e nada. Eu já tinha falado para a Diretora, ela virou para mim e falou assim: Eu quero sair da educação, porque ele está fazendo um monte de concurso porque ela não aguenta mais isso aqui. E por último, eu parti para a inspeção. Tanto é que ela falou que um especialista de... Ai como que você falou? (se dirigiu a uma colega)

Prof.1.: De educação especial.

Prof.5.: De educação especial. Se não resolver o problema, ele vai para avaliar os alunos. E eu sinto... Lá eu estou me sentindo péssima professora, porque eu não consigo...

Pesq.: Lá onde?

Prof.5.: Eu trabalho no (cita outra escola onde trabalha).

Pesq.: Ah, essa é uma outra escola?

Prof.5.: Han han. Eu tenho cinco alunos na sala que conseguem... Do sexto ano... Efetuar as quatro operações básicas. Só.... cinco alunos... O resto não conseguem.

Prof.1.: Eu me acordei agora, no ano passado cada 1 aluno tem direito a um Professor de Apoio. O governo já tirou, agora é 3. E assim, ele deu esse apoio, né? E agora, eu tenho a impressão que ele não tá mais com tanta vontade de continuar com isso, porque pesa! Né?

Prof.5.: Eles colocam tanto empecilho para poder contratar!

Prof.3.: Eles impõem mil coisas...

Prof.2.: Não tem recurso?

Prof.5.: Tem recurso separado... Mas na prática não acontece.

Prof.1.: Não! Não acontece. Entendeu! Tem recurso, mas o retorno é muito pequeno.

Pesq.: É mais motivo na cabeça pra... Pra gente poder olhar, né? Das dificuldades que... Se coloca.

Prof.1.: Tava conversando com ela (colega do lado) comparando uma criança lá do centro de apoio... Que fica separado... Como os nossos aqui que ficavam separados... , não faziam nada... Gente, ele fica parado!!! Ai não existe inclusão do menino!

Prof.6.: Existe a exclusão do menino!

Pesq.: Han han

Prof.2.: Oh.... Como é seu nome?

Prof.6.: (O professor responde)

Prof.2.: O (o professor nomeia outra escola da cidade) recebeu mapa em Braille, jogos... Recebeu a sala de recursos inteirinha o ano passado. Recebeu no final do ano passado do governo. Usou?

(Muita conversa entre os professores sobre o assunto)

Prof.6.: Interessante...

Prof.2.: Deve estar usando... Porque eles receberam no final do ano...

Prof.3.: Acaba usando...

Prof.2.: Mas ela levantou um ponto que é interessante mesmo. Na sala de apoio, na sala de recurso tá bom. Mas e na hora da aula?

Prof.3.: Na sala de aula tem mais um tanto de aluno...

Prof.5.: Fora da hora da aula é que eles ficam, mas quem vai me ajudar na hora da aula? Para mim, nada.

Pesq.: Nada?

Prof.5.: Pra mim não.

Pesq.:Não? Quem trabalha com inclusão e tem menino dentro da sala de recurso? Ninguém? Aqui ninguém?

Prof.2.: Nós trabalhamos com inclusão com um menino cego.

Pesq.:Sim.

Prof.2.: Não tivemos nada. Apoio nenhum. A sorte é que esse menino é inteligentíssimo e por conta dele e da família... Ele tinha um notebook, todas as atividades ele fazia no notebook. Eu via... E digitava lá... Eu... Você chegava e checava todas as atividades que ele fazia. Na minha matéria dava para fazer assim. Quando tinha prova, qualquer pessoa da escola... É claro que... Não sei... Pegava lá uma pessoa e ia, ia... A pessoa... Ele ia falando, ditava para a pessoa... a pessoa respondia oralmente a prova dele.

Pesq.: Han han

Prof.2.: Só isso que tinha com de ajuda dele. Ele, por conta própria ele sobressaia.

Prof.5.: Esforço dele.

Pesq.: Han han

Prof.2.: Esforço dele. Só isso...

Prof.5.: Mas também tem que ajudar! Porque se a família tiver abandonado a criança também fica complicado...

Prof.2.: Nós tivemos uma menina aqui também que era surda muda. Vocês lembram?
 Prof.3.: Aluna da (cita o nome do professor).
 Prof.2.: Nós não tínhamos apoio nenhum também. A família dela que dava apoio.
 Prof.3.: É. Mas a mãe dela que corria atrás.
 Prof.2.: É a mãe.
 Prof.5.: Ela estudava a matéria.
 Prof.3.: Estudava!
 Prof.2.: É! Quando dava matéria nova...
 Prof.5.: A gente dava a matéria. A gente aula de matemática, ela ficava bem sentada na frente e prestava atenção na colega. Em casa a mãe dela olhava aquela matéria, estudava e...
 Prof.2.: Passava pra ela a matéria. Mas a maior belezinha!
 Prof.5.: E ela ficava na média.
 (conversa conjunta na sala dos professores)
 Prof.5.: A gente tava comentando aqui... Eu dou aula na prefeitura e dou no estado. Então tem uma diferença gritante entre as duas instituições. A prefeitura ajuda, né! Muito precária em algumas coisas mas, supre melhor outras. E a questão que a gente tinha uma deficiente intelectual... e ela tinha professora de apoio e a prefeitura segue a risca a legislação. Então, essa menina era muito ??? E isso foi desde a primeira série. Ela estudou na escola desde... e a mesma turma. Ela não muda de turma porque os meninos vão criando uma afinidade com
 Prof.6.: Junto com ela.
 Pesq.: Han han. Você acha que isso é uma questão positiva? É algo positivo?
 Prof.5.: Sim! Claro! Claro! Porque você... vinte alunos na sala, não tumultua, você consegue observar o que essa criança de inclusão, né? Porque, se ela tem alguma percepção ou não.
 Pesq.: Han han
 Prof.5.: Agora, aqui trinta e seis! Que é o nosso caso que a gente tem... Ainda, a gente tem a nossa colega pra ajudar.
 Pesq.: Sim.
 Prof.5.: É impossível o professor regente da sala de aula tentar olhar pra ela. Não tem como!! Não tem como!! Então, se não tivesse um apoio pra ele, ele ia ficar isolado na sala. Literalmente.
 Pesq.: Han...
 Prof.5.: Ontem... o professor não foi. Ele ficou triste lá. Sozinho lá no cantinho, amuadinho. Porque esse contato... Quem tem cinquenta minutos, gente! Qual o contato que a gente tem com essa criança?

[D2C1]

No Diálogo, como afirmamos, encontramos reflexões importantes quanto às questões relativas à pessoa do professor, às questões práticas e administrativas e às questões pedagógicas que nos mostram as condições do ambiente de trabalho oferecidas aos professores na sua relação com os alunos da inclusão. Mostram também a relação dos docentes com a legislação e seus representantes em relação às questões da construção da necessária educação inclusiva. Esses dilemas, em conjunto, indicam um panorama que vai se constituindo e constituindo o sujeito/professor, colocando em cheque suas questões subjetivas.

O que emerge neste Diálogo se apresenta, na sequência do texto, organizado em subtemas que dizem dos pontos de conflito que constituem o contexto da inclusão escolar na sua relação com a formação docente continuada através do prisma desses professores.

7.1.2 A função e o lugar do professor

No Diálogo [D2C1], uma das questões em destaque é o lugar que os diferentes profissionais assumem na construção da inclusão escolar, questão essa que surge na Conversação quando os participantes são provocados nesse espaço de interlocução a partir da fala de um deles que tem a função de Professor de Apoio⁴³ junto a alunos com necessidades educacionais especiais na escola. Este professor, ao tomar a palavra, diz dos impasses estabelecidos na relação com o Outro/professor na escola, no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

A inclusão escolar é uma questão de relevância que traz uma realidade de grandes enfrentamentos para os professores. A educação inclusiva tem o intuito de dar a todas as pessoas com algum tipo de deficiência, o direito de frequentar a escola em salas de aula regulares e não serem discriminados por sua deficiência, conforme o afirma a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Diante desta realidade, questões de ordem subjetiva podem surgir quando o professor está diante de sujeitos que apresentam diferentes tipos de deficiências, sejam elas físicas, mentais ou cognitivas em sua sala de aula.

Podemos notar na fala do Professor de Apoio (em [D2C1], repetida abaixo) que, quando não estão determinados, estabelecidos e delimitados claramente a função e o lugar que um profissional deve ocupar dentro de um contexto, isso pode ser causa de pontos de angústia, tal como diz o sujeito/Professor de Apoio quando não encontra um ponto de referência para direcionar a sua forma de atuação. Os pontos de angústia são o que a pesquisadora/analista escuta na fala do sujeito, pois são eles que dizem da divisão do sujeito:

“Gente a questão, eh... eu sou professora de apoio aqui e já trabalhei como professora em outras escolas. Existe a frustração do Professor de Apoio chegar e ele não ser bem vindo na sala de aula. Nós não estamos lá para avaliar professor nenhum. Nosso foco é o aluno e mais nada. A gente é cego, surdo e mudo dentro da sala de aula. E também tem assim, o direito sim de ter... que, imagina uma pessoa pegar um menino da inclusão

⁴³ Professor de Apoio - O Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2013) prevê que “os alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, matriculados em escolas regulares comuns, poderão necessitar, também, no seu turno de escolaridade, do trabalho do *Professor de Apoio*” (p. 13). A função desse profissional, em parceria com o professor regente, é acompanhar o processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais “na forma de apoio (professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérprete de Libras e guia-intérprete)” (p. 13).

e integrar numa sala aqui? Como é que faz com um menino daquele?”[Prof. 1 em D2C1]

Um ponto que se pode perceber nessa fala é o descompasso na relação do professor regente de classe comum com o Professor de Apoio. Para este professor há nos professores regentes sentimento de estarem constantemente vigiados, avaliados pelo Professor de Apoio, sempre em exposição diante do olhar do Outro que se torna um Outro invasor. Se o olhar do Outro sobre o sujeito é fundante em sua constituição, tendo função de identificação para orientar o sujeito na construção da sua própria imagem, ele também pode ser invasivo, autoritário e persecutório caso não seja possível ao sujeito se separar desse olhar. Neste sentido (MARCHAND, 2005, p 90) nos lembra que:

Somos seres olhados no espetáculo do mundo, observa Merleau-Ponty(1945)⁴⁴. O olhar persecutório do paranóico nos ensina que somos olhados por todos os lados. Sem o olhar do outro, não existimos, mas a maneira como somos olhados define um destino.

E como efeito deste olhar sobre o sujeito alienado, possivelmente haverá o surgimento da angústia. O sujeito/Professor de Apoio busca esse olhar do Outro/Professor Regente para que encontre através dele o lugar e a função ao qual espera ser reconhecido. Seu ponto de angústia é percebido ao denunciar a própria exclusão dessa relação com o Outro onde não há lugar para o desejo do sujeito: *“Nós não estamos lá para avaliar professor nenhum. Nosso foco é o aluno e mais nada. A gente é cego, surdo e mudo dentro da sala de aula..”* [Prof. 1 em D2C1].

Neste contexto, podemos perceber que o sujeito/Professor de Apoio se recusa a ocupar um lugar o qual ele não se reconhece: o de avaliador. A princípio, o Professor de Apoio não teria esta função. E ao se posicionar como aquele que é cego, surdo e mudo se mostra inteiramente sem ação. Mas, se essa percepção se apresenta no espaço da Conversação, é importante escutá-lo. Investigar por que vias, dentro do sistema de funcionamento da instituição escolar e da sala de aula, esta percepção tem tomado corpo, passando a ter valor de verdade da realidade da escola, afetando a atuação dos dois professores,

⁴⁴ MERLEAU; P. M. (1945). **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S. A., 1971.

Outro professor participante já tem uma posição diferente frente ao que disse o Professor de Apoio. Este outro professor pode usufruir dessa relação em que o Professor de Apoio tem lugar e pode exercer sua função para com o aluno que necessita de um acompanhamento específico, contribuindo também com o colega professor que e os demais alunos: *“Agora, aqui trinta e seis! Que é o nosso caso que a gente tem... Ainda, a gente tem a nossa colega pra ajudar.”* [prof.5 em D2C1].

Por estes dois excertos acima, podemos perceber o caminho que o trabalho de reflexão e conversa dentro da escola sobre os dilemas do cotidiano escolar, deve ser direcionado para produzir efeitos diversos daqueles que repetem o ponto de impossibilidade. Ponto este que encontramos no discurso de todo sujeito que se vê fixado em determinado lugar. Como já vimos, as identificações cristalizadas que são oferecidas ao sujeito pelo Outro engessam o sujeito em um ponto de impossibilidade sem que lhe seja possível escolher outras vias de saída para encontrar uma solução satisfatória aos impasses que surgem das contingências. O desafio de encontrar outras vias a serem construídas por cada sujeito, considerando que a Psicanálise ao trabalhar com as questões inconscientes, considera o caso a caso, pode encontrar em Nóvoa (2000) uma proposta para a mudança. Mudança que exige uma conquistada desse novo sujeito/professor ao (re)significar seu saberes e deslocar seu enfoque não para o que se ensina mas para quem se ensina. Segundo o autor, essa transição é uma via que desperta no docente uma “necessidade imperiosa de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho. Seria necessário que esta reflexão tivesse, simultaneamente, uma dimensão individual (autoreflexão) e uma dimensão coletiva (reflexão partilhada)” (NÓVOA, 2000, p. 134).

7.1.3 Sentimento de frustração⁴⁵ do professor.

O sentimento de frustração surge nesta Conversação marcado pela impotência do professor em cumprir com sua função e alcançar seus objetivos educacionais, em decorrência das contingências que se apresentam neste contexto. Sentimento que coloca em cheque o sujeito/professor que se vê paralisado, inibido em sua função.

⁴⁵ Frustração é um conceito encontrado em: FREUD, S. Conferência XXIII: Os caminhos da formação do sintoma (1916). In: _____. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996c, vol. XVI. Que pode ser entendido na pesquisa como angústia.

“Prof.5: – De educação especial. Se não resolver o problema, ele vai para avaliar os alunos. E eu sinto... Lá eu estou me sentindo péssima professora, porque eu não consigo... Pesq.: – Lá onde? Prof.5: – Eu trabalho no (cita outra escola onde trabalha). Pesq.: – Ah, essa é uma outra escola? Prof.5: - Han han. Eu tenho cinco alunos na sala que conseguem... do sexto ano... efetuar as quatro operações básicas. Só... cinco alunos... o resto não conseguem.”[Prof. 5 em D2C1]

O formar-se professor na interlocução com o Outro implica em libertar-se dos pontos de identificações cristalizadas para criar vias de saídas para os dilemas educacionais. A formação continuada a partir da vertente “crítica-reflexiva” proposta por Nóvoa (1995) traz os saberes construídos na relação do professor, da escola e do aluno como vital para a transformação do profissional que venha investido de autonomia e que se responsabilize por seu desenvolvimento pessoal e profissional. Os espaços de interação passam a ser vistos como autoformativos e permitem aos professores darem um novo sentido em suas experiências, na construção identitária da pessoa e também do profissional, ao ser capaz de se separar de um ponto de identificação que lhe cause mal estar. Pode-se pensar que a atuação do professor nesses espaços coletivos é autoformativa quando o sujeito muda sua posição, sua forma de agir diante do Outro.

Retomando os dois pontos de alienação no processo de constituição inerente ao sujeito apresentados por Lacan (1998b) em “O estádio do espelho”, é necessário dizer que neste processo existe um movimento de balança por onde o sujeito deve transitar. Se em um primeiro movimento ele deve se alienar no significante oferecido pelo Outro para constituir-se, tendo como referência as identificações que encontre nessa relação, em um segundo movimento, o sujeito precisa se separar desse significante. Pois, nenhum significante é suficiente para identificá-lo. É necessário passar de um significante para outro que possa (re)significar este primeiro. Neste movimento de alienação/separação é que o sujeito se constitui, pois para Lacan é no desenrolar da cadeia significante que o sujeito se determina, Lacan (1998a).

7.1.4 Os “papéis” e os rótulos

Os dilemas que se identificam na fala dos professores dizem de questões acerca de seu trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Os professores dizem de deficiências nos cursos de formação docente voltados para o ensino para esses alunos que antes não estavam presentes nas escolas. Esta

diversidade de alunos demanda dos sistemas educacionais um investimento muito mais complexo e detalhado para verdadeiramente atender as diferenças presentes na escola inclusiva. Mais que a simples possibilidade da presença desses alunos na sala de aula regular, exige-se também muito mais do profissional docente para que o processo inclusivo aconteça. Como poderíamos então pensar o constituir-se sujeito/professor na relação com o Outro/Inclusão? Como essas experiências do cotidiano escolar vêm afetando o docente fazendo com que a construção subjetiva da inclusão o determine? Podemos ampliar esta experiência constituinte não somente deste profissional, mas para os profissionais da educação em todos os seus âmbitos.

Seja na formação inicial ou em cursos da formação continuada, seja na legislação que rege o sistema educacional, seja nas práticas pedagógicas dentro da instituição escolar fica evidenciado na Conversação o sentimento de despreparo do profissional diante da realidade que está se apresentando na sala de aula: *“Mas até o professor que passa o conteúdo na sala de aula, ele não é preparado para o aluno.”* [Prof.2 em D2C1].

Mesmo sendo a questão da inclusão um projeto que vem ganhando força ao longo dos anos, seja através dos movimentos internacionais e nacionais buscando o aprimoramento da formação docente para promover a inclusão de qualquer cidadão nas escolas, podemos ver que ainda hoje os professores se sentem despreparados para atuar satisfatoriamente.

Se Duk (2006) já vinha assinalando a necessidade em desenvolver práticas de ensino inclusivas na rede pública das escolas do país, estimulando os professores a compartilhar suas experiências com os demais profissionais para incrementar o processo de construção contínua dos saberes dos professores, podemos deduzir que ainda se faz necessária a implementação de ações mais efetivas, criar espaços para reflexões dentro e fora da escola, efetivar melhorias na área administrativa, legislativa e pedagógica para que medidas mais adequadas possam mudar a realidade que os docentes veem vivenciando nas escolas. Isso significa em possibilitar outra forma de relação entre os atores da educação. Conseqüentemente poderemos ter como efeito outra forma de significação da inclusão nas escolas.

Alguns dos dilemas apresentados pelos professores [em D2C1] são os mesmos que já encontramos no cotidiano da escola regular e que não tem um caráter específico da questão da inclusão. Apesar disso, não podemos dizer que eles não incidem como um

complicador para a dinâmica da inclusão. O excesso de alunos dentro da sala de aula e o sentimento de desamparo do professor ficam aqui explicitados:

“Prof.2.: Mas ela levantou um ponto que é interessante mesmo. Na sala de apoio, na sala de recurso tá bom. Mas e na hora da aula? Prof.3.: Na sala de aula tem mais um tanto de aluno... Prof.5.: Fora da hora da aula é que eles ficam, mas quem vai me ajudar na hora da aula? Para mim, nada. Pesq.: Nada? Prof.5.: Pra mim não.”[Prof.2,3 e 5 em D2C1]

A importância do apoio da família é outro ponto importante evidenciado aqui como realidade da vida escolar. O Outro/família é de extrema relevância nas relações escolares e que trazem consequências na qualidade de ensino para todos e qualquer aluno, para todos e qualquer docente, dependendo da forma como essas relações foram estabelecidas.

“Prof.5.: Mas também tem que ajudar! Porque se a família tiver abandonado a criança também fica complicado... Prof.2.: Nós tivemos uma menina aqui também que era surda muda. Vocês lembram? Prof.3.: Aluna da (cita o nome do professor). Prof.2.: Nós não tínhamos apoio nenhum também. A família dela que dava apoio. Prof.3.: É. Mas a mãe dela que corria atrás. Prof.2.: É a mãe. Prof.5.: Ela estudava a matéria. Prof.3.: Estudava! Prof.2.: É! Quando dava matéria nova... Prof.5.: A gente dava a matéria. A gente aula de matemática, ela ficava bem sentada na frente e prestava atenção na colega. Em casa a mãe dela olhava aquela matéria, estudava e... Prof.2.: Passava pra ela a matéria. Mas a maior belezinha! Prof.5.: E ela ficava na média.”[Prof. 2, 3 e 5 em D2C1]

E a partir dessa trama com o que está sendo possível tecer em relação ao contexto escolar como pano de fundo, para ampliarmos a visão e conseguirmos uma compreensão mais realística do que tem sido o cotidiano docente, surge uma questão relevante para discutirmos aqui. As relações que ali se estabelecem tendo como foco o Outro/legislação e sua influência no processo de constituição do sujeito/professor.

Vemos que há um complicador quando os lugares determinados nas relações não são efetivamente ocupados e sustentados. Os professores acusam esse desencontro ao não encontrar no Outro/legislação o referencial para direcionar sua ação docente. Se a teoria é uma e a prática é outra, isso não é sem efeitos para todos.

“Prof.1.:Eu me acordei agora, no ano passado cada 1 aluno tem direito a um Professor de Apoio. O governo já tirou, agora é 3. E assim, ele deu esse apoio, né? E agora, eu tenho a impressão que ele não tá mais com tanta vontade de continuar com isso, porque pesa! Né? Prof.5.: Eles colocam tanto empecilho para poder contratar! Prof.3.: Eles impõem mil coisas... Prof.2.: Não tem recurso? Prof.5.: Tem recurso separado... Mas

na prática não acontece. Prof.1.: Não! Não acontece. Entendeu! Tem recurso, mas o retorno é muito pequeno.” [Prof. 1, 2, 3 e 5 em D2C1]

O laudo é outro dilema que surge como uma faca de dois gumes para o professor. De acordo com a legislação vigente, o aluno que apresenta alguma necessidade para além daquelas que podem ser sanadas em sala de aula regular o professor tem que solicitar um laudo médico para que o mesmo possa receber uma atenção especializada. Esta atenção implica em ter direito a um Professor de Apoio dentro da sala, frequentar a sala de recurso, receber material específico para atender as suas necessidades (MINAS GERAIS, 2013). Caso o aluno não tenha um laudo, ele fica sem o atendimento e o professor fica sem recursos para atender devidamente este aluno. Esta realidade é o que os professores acusam na Conversação. E que é uma mesma realidade em diferentes escolas. A grande quantidade de alunos com laudos em uma mesma sala de aula; alunos que apresentam dificuldades, mas que não possuem laudo e profissionais insuficientes na escola para atender aos alunos com alguma deficiência são características da realidade encontradas nas escolas.

“Prof. 2.: Na outra escola nós estamos com nove laudos em uma sala de trinta alunos. E hoje eu questioneei a inspetora. Eu falei, qual o mot... Que lei existe em ter nove alunos com laudo em uma sala? Pesq.: – Han han... Prof.2: – Ai disseram que são três no máximo por sala e cada aluno com laudo, diminuí três alunos. Mas, só que isso não está acontecendo em todas as escolas. Pesq.: – Como é que é? Prof.2: – Cada um aluno com laudo tira três, para regular. Prof.3: - Mas então teria que tirar três alunos. Prof.2: – Então teria que tirar mais alunos de lá. Prof.3: – Teria que tirar seis alunos, porque tem dois oficiais, com laudo.” [Prof. 2 e 3 em D2C1]

Se refletirmos sobre a função do laudo na escola, teremos que levantar entre alguns pontos polêmicos, a questão de uma certa (des)responsabilização do professor e da escola em relação ao aluno. Muitas vezes é esta a função que um laudo vem cumprir. De acordo com o dicionário Aurélio, laudo é definido como: Parecer de perito(s), com a conclusão da perícia. No dicionário Michaelis (1998)⁴⁶ temos: Escrito em que um perito ou um árbitro emite seu parecer e responde a todos os quesitos que lhe foram propostos pelo juiz e pelas partes interessadas; arbítrio. *L. arbitral* a) decisão de árbitros em um caso a eles submetido; b) documento que contém a decisão de árbitros.

⁴⁶ MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1998. Disponível em: <<http://www.uol.com.br/bibliot/dicionar/>>. Acesso em dezembro. 2015

Se pensarmos na função de um laudo que traz o saber do Mestre– aquele que é o detentor do saber; que pode ser o saber da ciência representado pelos profissionais que emitem o laudo – como a verdade sobre um determinado assunto, sendo que neste caso, não tratamos de um assunto, qual o efeito disso sobre um sujeito? Se pensarmos nos efeitos que um laudo pode trazer sobre um sujeito rotulado por um nome dado pelo Outro/Mestre, percebemos que muitas vezes eles podem funcionar de forma danosa ao sujeito ali nomeado. Fixando-o em um lugar e por vezes, retirando dele a possibilidade de constituir-se de outra forma, de vir a ser nomeado por outros significantes. O sujeito passa a ser visto a partir do nome que lhe foi determinado pelo laudo. Caso este sujeito não tenha a possibilidade de que um Outro lhe ofereça um olhar diferenciado, que acredite que este nome do laudo não o define como tal, que há algo de possibilidade para além deste nome, o sujeito está fadado a permanecer preso neste lugar, neste significante.

Dependendo do diagnóstico dado o professor vai investir mais, ou investir menos no aluno, de acordo com sua crença na verdade do laudo, de acordo com a imagem que ele construa desse aluno, tendo como referência o laudo. O laudo define assim, o que o aluno será diante do olhar do Outro, o lugar que ele irá ocupar nas relações que o irão constituir como sujeito. Define o direcionamento do agir do professor, da escola, dos colegas em relação ao potencial desse aluno, do que ele seria capaz ou não. Diminuíram suas chances de buscar outras vias possibilidades.

Por outro lado, a falta do laudo também retira do aluno a possibilidade de receber a ajuda necessária para superar a sua deficiência. Também aí o professor se vê prejudicado em conseguir recursos para ajudar o aluno.

“Prof.2: – O menino já está aqui... desde que o menino chegou ... a gente tem que xerocar para o menino... Prof. 3: – Maior! Prof.2: – Maior... para o menino fazer alguma coisa. Porque nem colorir, não dá. No livro... gravura... Eeee.... ninguém fala nada. Ele tá lá... Já é o segundo ano que o menino está aqui e não chegou nem o material. Diz que é problema do laudo... Que o laudo do menino que não enxerga, diz que não é um problema tão grave. Assim que eles falaram do laudo...” [Prof. 2 e 3 em D2C1]

De acordo com Mesquita, Toledo; Melgaço (2013), ao falarem dos adolescentes que não se enquadram dentro da norma social, da instituição e são “etiquetados” com

distintas nomeações, se veem engessados por esses rótulos, nesse lugar de identificação e este processo não é sem consequências para a vida desses adolescentes.

É importante que o profissional docente esteja alerta para não cair nesta armadilha do significante. Visto que o laudo, seja qual for o diagnóstico que ele traga, não deixa de ter um efeito desangustiante. Nada mais tranquilizador que encontrar na figura do Mestre, aquele que tem o saber daquilo que o sujeito não sabe. Lacan (1998d) ao trabalhar com a linguística, porém, se diferenciando dela, usa ferramentas teóricas tomadas de Saussure e Jakobson, e vem teorizar a partir do inconsciente freudiano, o inconsciente estruturado como linguagem. Ele nos diz que não existe um significante que consiga dizer do todo de seu significado. E é dentro da cadeia significante, ao passar de um significante ao outro que o sujeito aparece. E por isso que a Psicanálise não se furta em fazer uma aposta no sujeito, pois é sabido que sempre há algo de não dito sobre ele. Sempre haverá um segundo significante a oferecer ao sujeito para significá-lo. E é por isso que quando o professor acredita que o aluno tem algo a oferecer, por mais impedimentos aparentes que possa existir, o sujeito se mostra. Mesmo levando em consideração algum real impedimento, o sujeito poderá responder de outro lugar e produzir algo de inesperado. *“Prof.2.: Ano passado eu comprei briga por causa do menino. Pesq.: Quem faz essa solicitação? É o professor? É a escola? Como é que funciona? Prof.1.: A supervisão... A gestão da escola. Pesq.: Hum...”* [Prof. 2 em D2C1].

Percebe-se também, no Diálogo, pontos importantes que refletem a inadequação dos órgãos públicos também responsáveis pela difícil realidade das escolas, como essa inadequação resvala na prática do professor e nos leva a questionar por que alguns órgãos públicos se diferenciam tanto. E que efeitos esse pano de fundo tem causado na constituição do professor.

A cobrança de resultados sobre os professores, sem considerar as precárias condições de trabalho; a alta cobrança de capacitação e falta de remuneração adequada valorizando a capacitação do profissional são outros dilemas que os docentes enfrentam. Esta cobrança surge por parte dos órgãos oficiais gerando uma pressão muito grande sobre os professores ao serem desconsiderados como profissionais, como sujeito, e que vai de encontro com a questão da falta de respeito já debatida anteriormente.

Quando o sujeito está às voltas com o desejo do Outro, que lhe demanda para além do que ele pode dar, o sujeito sofre ao sentir-se desamparado, privado da possibilidade de responder ao Outro. Sem saber qual o lugar que ocupa no desejo do

Outro. Novamente estamos sob a báscula entre o sujeito e o Outro, a demanda e o desejo sendo que, podemos entender o desejo de reconhecimento como uma demanda que o sujeito faz ao Outro. A demanda é sempre daquilo que não se tem e que se acredita que o Outro tem para dar. Para Lacan toda demanda é uma demanda de amor (LACAN, 1998f) e é disso que o sujeito sofre. Dessa falta que marca a divisão do Sujeito⁴⁷.

“Eles cobram muito da gente! Eles cobram que você tenha mil cursos, você entendeu? E eu sou tida como PI. É meu sexto ano e eu tenho salário de inicial. Então quer dizer, eles cobram que você faça mil cursos. Fiz PUC Minas, pós-graduação, eles não valorizam o professor em nada. Em nada! A cobrança é grande acima de você. O menino tem que produzir lá na frente, mas eles não querem saber em que meio. É igual o que ela falou, eles não oferecem material suficiente pra gente trabalhar com esses meninos.” [Prof. 1 em D2C1]

Os professores se deparam com a falta de material especializado nas escolas para atender as deficiências específicas dos alunos; se deparam também com o descumprimento da legislação relativa aos alunos da inclusão; se deparam com diferenças de recursos oferecidas pelos órgãos oficiais responsáveis, nas diferentes instâncias. Neste ínterim, não se pode deixar de pensar no compromisso que existe das autoridades políticas em relação ao processo educacional. Se há uma cobrança pesada do desempenho da ação docente por que vias se pode cobrar esse mesmo desempenho das autoridades? Este é um dos questionamentos que os professores apresentam na Conversação como segue nos dois excertos:

“Prof.2.: E hoje eu questioneei a inspetora. Eu falei, qual o mot... Que lei existe em ter 9 alunos com laudo em uma sala? Pesq.: – Han han... Prof.2.: Ai disseram que são 3 no máximo por sala e cada aluno com laudo, diminui 3 alunos. Mas, só que isso não está acontecendo em todas as escolas.” [Prof.2 em D2C1]

“Prof.4.: Mas ai a quem recorrer? Prof.1: – a Superintendência. A educação especial... é na superintendência que você tem que ir. (professora cita vários nomes de profissionais que lá trabalham) elas já estiveram aqui na escola. Elas dão um guia, eu acho que o menino com baixa visão tem direito...” [Prof. 4 e 1 em D2C1]

Neste contexto, vemos refletido dentro da escola a realidade social que o país vive atualmente em que “no papel tudo funciona perfeitamente, mas na realidade a

⁴⁷ Ver conceito Sujeito dividido em Fink (1998) nas página 62 e 63.

situação é outra”, o que é o dizer de muitos sujeitos da escola. Isso pode indicar tanto a falta de conhecimento pelos professores da legislação pertinente aos direitos e deveres em relação à educação inclusiva, como também a má divulgação destas pelos órgãos competentes que não abrem espaço para discussão das leis que regulam a educação. Ainda é grande a falta de conhecimento, de comprometimento e de aplicabilidade daquilo que está no papel. E por não ter, muitas vezes, o conhecimento necessário a cerca da legislação, o professor se sente impotente para tomar providências cabíveis ao invés se ver paralisados diante de determinadas situações. Se é na interlocução com o Outro que a formação docente vem se constituindo este é o contexto no qual as relações do professor com os demais estão acontecendo.

7.2 ATRAVESSAMENTOS NA/DA DOCÊNCIA: ENTRE A ATUAÇÃO, A AUTONOMIA E A AUTORIDADE

Se foi possível verificar (o que se apresenta no Tema 1) que as relações estabelecidas no contexto escolar entre o professor e o Outro (Outro/aluno e Outro/professor) o constituem sujeito/professor, é também de fundamental importância refletir sobre os atravessamentos na/da atuação docente advindos também das relações estabelecidas na escola e, em especial, das questões relacionadas à autonomia e autoridade. Este Tema foi organizado em dois subtemas, a saber: 7.2.1. Autonomia e Autoridade e 7.2.2. (In)disciplina, temáticas que emergiram das Conversações no viés da relação com os alunos na atuação docente.

Neste tópico, visando discutir as temáticas emergentes, além dos autores já citados nos capítulos 2 e 3 e que compuseram o quadro teórico da pesquisa, se buscou explicações em Esteban (2003), Afonso (2003), Aquino (1999; 2011) e em Silva e Matos (2014).

7.2.1. Autonomia e Autoridade.

No Diálogo que segue [D3C3], se evidenciam na fala dos professores dilemas em relação a sua atuação, de sua relação com os alunos e em relação ao ensinar. Os professores falam do excesso de trabalho e dos determinismos da rede de ensino, através da direção. Uma temática em especial emerge nesse Diálogo: a discussão sobre o

sistema de avaliação na relação com a percebida ausência de autonomia e autoridade do professor.

Prof.1.: Ela está corrigindo prova. É uma questão seriíssima, nós estamos com esse problema.
 Prof.4.: Porque esse ano... Antes ficava sobrecarregado no 2º semestre, agora esse ano trocou.
 Pesq.: Ah
 Prof.4.: Ficou um semestre muito curto. Fevereiro, março, temos que entregar a nota agora. A gente está encerrando agora, dia 4. Imagina 1º bimestre, a gente não se conhece. Conhecer o aluno, conseguir dar duas ou três avaliações. Isso está muito: uma coisa em cima da outra.
 Pesq.: Tempo corrido. Como vocês chamam isso? Como vocês identificam isso como uma questão?
 Prof.4.: Tempo. Tempo está muito curto.
 Prof.3.: Uma palavra curtinha: massacre.
 Pesq.: Massacre?
 Prof.3.: Massacram a gente. Porque é prazo pra isso, tem que entregar, tem que fazer. E eles estão pensando que a gente está vivendo pra isso. Final de semana nosso você corrige prova. Dia de folga, antes era prova, agora, a gente está em casa corrigindo. O dia todo perdido para corrigir prova.
 Pesq.: Sei.
 Prof.1.: A gente tem que perder um trabalho para fazer outro trabalho.
 Prof.3.: Quem não tinha nota na prova tem que fazer outra prova lá na escola.
 Prof.1.: Chega ter que faltar para trabalhar, você consegue entender isso?
 Prof.1.: Eu tenho dormido seis... cinco a seis horas por noite. Preciso dormir mais. Por conta disso eu tenho dormido todo o dia, mais do que à noite. Está me matando!
 Pesq.: É um desgaste físico, isso que vocês estão falando mesmo!
 Prof.5.: Eu estou assim!!! Na Semana Santa fiquei pensando, o que vou fazer? Nada! Estou cansada. Fiquei pensando no Diário. Esse bendito Diário da Prefeitura que eu tenho que botar em dia, na Semana Santa.
 Pesq.: Diário da Prefeitura?
 Prof.5.: Não. Eu tenho outro... (se refere à outra escola onde trabalha).
 Prof.4.: Eu demoro para pegar. Se eu não pegar agora, eu sei que tenho que colocar tudo em dia.
 Pesq.: Sei.
 Prof.5.: Não que eu não tenha... Não vou deixar de colocar nota; eu sei que tenho que colocar aquilo ali. Tem que ser no dia. Tem que ter tempo, né?
 Pesq.: Han han...
 Prof.5.: É um serviço trabalhoso.
 Prof.6.: A gente fica assim até tendo pesadelo com a nota. Tanta coisa pra fazer, nossa! Tem que fazer a pasta, tem que por a nota. Tenho que fazer a prova de recuperação. Você fica todo tempo... Todo o tempo preocupado.
 Pesq.: Mas, então, está pesado nesse sentido também, uma sobrecarga de trabalho?
 Prof.7.: Tá um inferno! ((risos))
 Prof.1.: Eu não tenho palavra! Por exemplo, eu entreguei a prova. Hoje eu dei prova, amanhã já tenho que trazer as provas corrigidas. Já tenho que elaborar prova de recuperação que ainda não elaborei. Para poder xerocar.
 Prof.7.: Além da prova ainda, eu ainda elaborei outra atividade para aqueles alunos que vão ficar ali fazendo...
 Prof.1.: Não! Porque tem que... Eu vou dar uma prova para todo mundo agora. Eles vão fazer a prova de novo.
 Prof.7.: Eu fiz diferente.
 Pesq.: Como é que você fez?
 Prof.7.: Elaborei atividade extra para aqueles alunos que não ficaram fazendo, enquanto eu dou a prova de recuperação.
 Pesq.: Entendi. E você?
 Prof.1.: Eu não sei! Agora que tive a ideia que a (diz o nome da pessoa) deu lá de fazer uma atividade... Eu vou fazer uma prova para todo mundo, mesmo que seja de consulta e aqueles que precisarem vou corrigir e aqueles que não precisarem vou dar um visto, pronto, acabou. Ai eu decido...
 Pesq.: É uma seleção em que sentido?
 Prof.8.: A pior delas. Por nota.
 Pesq.: Quem precisa de nota, e quem não precisa?
 Prof.1.: É porque a gente fala em aprendizagem, mas afinal das contas ninguém está vendo

aprendizagem; só vendo quem tem nota. Quem tem nota e quem não tem nota. Às vezes até colou, mas se ele tem nota, pronto.

Prof.4.: Eu falei que eu ia ficar quietinha, mas não consigo!

Pesq.: Que bom, que bom!

Prof.4.: Sabe o que é que é? Você tem que ficar assim, você tem que ficar aprovando. Antes você entregava a prova pro aluno, né? E você, se o aluno falava cadê a prova? Não, eu te entreguei. Era a sua palavra! Você era um professor, você é um ser que tem palavra. Agora, você tem que passar uma lista que o aluno recebeu a prova. Porque eu tenho que provar pela assinatura na lista que eu entreguei a prova. Agora não existe mais a nossa palavra, tudo tem que ser provado. Então, eu tenho que ter um portfólio do aluno, porque se eu não tiver o portfólio do aluno com... É, ele não pode ser reprovado. Porque eu não tenho uma prova que fiz tudo por ele. Eu tenho que ter documentos provando que eu fiz tudo por ele. Minha palavra não adianta mais.

Pesq.: O que é isto?

Prof.4.: Aí se você fala, mas eu não tenho tempo para fazer esse portfólio. Então você vai viver outra situação, porque está na lei, que você tem que fazer. Mas não é por aí!

Prof.3.: Mas nós somos cobrados o tempo todo!

Prof.4.: Mas está na lei, então está na lei, se está na lei, você tem que fazer!

Prof.7.: A gente tem consciência do nosso trabalho e a gente tem que provar que a gente trabalha! Que a gente produziu, não é? Então isso daí e que é...

Pesq.: E como é que é? Estou aqui me questionando. E como é provar que o outro aprendeu?

Prof.4.: Eu tenho que ter pelo menos um papel que você fez.

Prof.8.: A gente escreve no diário, entendeu? Você fez intervenção, mas ainda tem que ter o papel.

Prof.4.: A gente tem que ter o velho papel guardado. Se ele não tiver o papel, ele não guardou, aí tudo bem. Ele não guardou, mas não está escrito lá no diário que a gente fez?

Prof.7.: Ele vai para série de estudos independentes.

Pesq.: Independente como?

Prof.7.: Como se fosse uma DP, igual na faculdade. Por exemplo, o aluno não atingiu 60% ou 50% que é o cobrado na escola esse ano; se você for colocar ele para estudos independentes, que é o..., vamos supor, que é a prova de recuperação que ele vai fazer de novo pela não sei quantas vezes lá em janeiro, fevereiro, março, abril. Só que até ele fazer isso daí, ele já está na série seguinte.

Pesq.: Han han...

Prof.7.: Entendeu? Ele já está no 8º ano, ele vai fazer estudos independentes, mas aí ele vai arrastar um longo ano. Ele já está no nono ano. O professor não reprovou o aluno.

Pesq.: E o que vocês acham dessa... Dinâmica, né? Funcional de dentro da escola?

Prof.4.: Deve ter um esforço dele, né? Porque ele não quer. Ele quer uma mentira.

Pesq.: Hum...

Prof.3.: É desrespeitoso com o trabalho da gente. Porque a gente trabalha a vida inteira, trabalha o ano inteiro, dá o sangue da gente. E aí de repente, você tem que passar o aluno. É isso que acontece. Eles não nos respeitam. Porque se você reprova o aluno, é bem claro: a culpa é sua. A culpa nunca é do aluno, a culpa é do professor.

Pesq.: Hum...

Prof.7.: Se ele aprova ele é inteligente!

Prof.8.: Ele é um menino esforçado, esperto, autônomo, não precisa da gente.

Prof.1.: E se a gente se recusássemos a fazer? Do que a gente tem medo? O que a gente faz?

Prof.4.: Ah, vamos ver isso! Se no final do ano tem um monte de aluno... O que está acontecendo?

Prof.1.: O aluno não atingiu, está tudo registrado no diário, que a gente fez? Só que você não anotou. Você vai passar ele, mas por sua conta. Só que você não anotou. Tudo o que eu fiz por esse aluno está aqui, aqui e aqui. Se todos nós nos recusássemos a fazer, não seria uma saída?

Prof.4.: Boa questão... (Dito bem devagar e com muita expressão).

Prof.3.: Mas você acha que vão...

((vozes sobrepostas))

Pesq.: Peraí! Vamos lá!

Prof.7.: Eu acho que o sistema e a própria direção aprova sem nem você ficar sabendo. Aluno que saiu reprovado no conselho, no outro ano, estava na série seguinte!

Prof.8.: Isso acontece! (Conversas paralelas)

Pesq.: Mas, vamos questionar. Isso que ela traz: "se a gente fizesse diferente" - Ao fazer alguma coisa diferente, iria trazer alguma diferença? Iria mudar alguma coisa?

Prof.1.: Não. Só se a gente recusasse a fazer isso tudo contra esse massacre.

Pesq.: Pois é. O fazer diferente que eu estou falando é assim: não é aceitar, né? Aí, quando você se

recusa, toma uma posição diferente, né? Você vai causar um efeito diferente!

Prof.1.: Aí entra outra coisa. Vão nos dar uma advertência.

Pesq.: Advertência?

Prof.1.: Eles vão nos dar uma advertência.

Pesq.: Ao professor? Ele é advertido por quê?

Prof.1.: Por não ter cumprido com...

Professores: IDEB, notas, IPEA, avaliação.

Pesq.: Quem perde nota?

Prof.3.: Nós. Porque você não cumpriu. Eles nos fazem abrir mão. Ano passado mudou tanta coisa. Eu fiquei em pânico, fui fazer terapia. Minha grande amiga esta aqui, ela fazia terapia comigo. Eu fui pra terapia também. Mas, eu não conseguia, estava preso, não conseguia fazer mais nada. Era tanta cobrança que eles faziam, tanta coisa que eu não estava dando conta. Eu sempre fui muito certinho, sempre gostei de fazer as coisas certas, mas chegou num ponto que eu estava no meu limite. Eu não conseguia pensar, eu não conseguia raciocinar. Eu me sentia só culpa, não conseguia fazer mais nada.

Pesq.: Han han...

Prof.3.: De tanta pressão que eu estava sentindo...

Pesq.: Han han...

Prof. : Foi horrível. Eu cheguei a ficar doente.

[D2C3]

Pode-se perceber através da fala destes professores que a forma como estão trabalhando para responder às orientações da rede de ensino e da escola é vista por eles como uma sobrecarga de atividades. Queixar-se acerca do excesso de trabalho e da solicitação de que façam atividades que, segundo os professores, não são adequadas e produtoras foi uma constante nas Conversações. Os professores afirmam trabalho burocrático, como o preenchimento de formulários, relatórios, tabelas, diários, portfólios, entre outros. Queixam-se do pouco tempo para executar tantas atividades estabelecidas e da cobrança de desempenho e produtividade, sem oferecer condições para tal. Estas questões são apresentadas pelos professores como dilemas (ZABALAZA, 2004) que têm efeitos negativos sobre sua atuação, no que se inclui processo de adoecimento. Os professores afirmaram:

“Prof.5.: Eu estou assim!!! Na Semana Santa fiquei pensando, o que vou fazer? Nada! Estou cansada. Fiquei pensando no Diário. Esse bendito Diário da Prefeitura que eu tenho que botar em dia, na Semana Santa. Pesq.: Diário da Prefeitura? Prof.5.: Não. Eu tenho outro... (se refere à outra escola onde trabalha). Prof.4.: Eu demoro para pegar. Se eu não pegar agora, eu sei que tenho que colocar tudo em dia. Pesq.: Sei. Prof.5.: Não que eu não tenha... Não vou deixar de colocar nota; eu sei que tenho que colocar aquilo ali. Tem que ser no dia. Tem que ter tempo, né?” [Prof. 4 e 5 em D2C3]

“Prof.5.: É um serviço trabalhoso. Prof.6.: A gente fica assim até tendo pesadelo com a nota. Tanta coisa pra fazer, nossa! Tem que fazer a pasta, tem que por a nota. Tenho que fazer a prova de recuperação. Você fica todo tempo... Todo o tempo preocupado. Pesq.: Mas, então, está pesado nesse sentido também, uma sobrecarga de trabalho? Prof.7.: Tá um inferno! ((risos))?” [Prof. 5,6 e 7 em D2C3]

Tal como afirma Hargreaves (1994, p. 133) acerca da “proliferação de tarefas administrativas de avaliação, a extensão do dia de trabalho do professor e a eliminação das oportunidades para realizar um trabalho mais criativo e imaginativo”, os professores nas Conversações afirmaram que tem vivido no seu cotidiano a ampliação de atribuições e tarefas, no caso específico, relacionado ao sistema de avaliação instituído na escola. Os professores falam de pressões e prazos, e o termo “inferno” pode ser representativo do que vivem os professores, o que é convergente com a teoria da intensificação.

As expectativas acrescidas, as exigências mais amplas, a maior prestação de contas, as maiores responsabilidades ao nível do trabalho social, as inovações múltiplas e as maiores quantidades de trabalho administrativo, todos esses elementos ilustram o problema da sobrecarga de trabalho crônica [...]. As pressões, o stress, a falta de tempo para relaxar e até para falar com os colegas são efeitos mencionados no processo de intensificação (HARGREAVES, 1994, p. 153).

Porém, como também afirma o autor, o excesso de trabalho não pode ser considerado como a característica única e central da tese da intensificação. Segundo Hargreaves (1994, p. 156), há situações em que o trabalho é uma escolha do próprio professor visando aperfeiçoamento. O que realmente causa o stress e o desapontamento é um conjunto de situações problemáticas interferindo na atuação profissional do docente. Podemos pensar em atravessamentos que podem ser bastante prejudiciais.

Com isso, como afirma Esteve (1999), se desviam os docentes de ações próprias da função, relacionadas ao ensino, afastam-se do convívio com os pares e alunos e a relação professor/aluno/saber se encontra prejudicada. Desviam-se também da possibilidade de um tempo dedicado para o processo formativo, de construções positivas, significativas e prazerosas que poderiam ser produzidos na prática escolar, mesmo diante dos dilemas presentes na educação. Contreras (2002, p. 37) corrobora com essa ideia afirmando que “a intensificação coloca-se assim em relação ao processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar”. Não há, neste contexto, possibilidade de ação criativa e de autonomia. Os professores afirmam:

“Prof. 4: Porque esse ano... Antes ficava sobrecarregado no 2º semestre, agora esse ano trocou. Pesq.: Ah! Prof.4: Ficou um semestre muito curto. Fevereiro, março, temos que entregar a nota agora. A gente está encerrando agora, dia 4. Imagina, 1º bimestre, a gente não se conhece. Conhecer o aluno, conseguir dar duas ou três avaliações. Isso está muito...Uma coisa em cima da outra. Pesq.: Tempo corrido. Como vocês chamam isso? Como vocês identificam isso como uma questão?Prof.4: Tempo. Tempo está muito curto.Prof.3: Uma palavra curtinha: massacre. Pesq.: Massacre?Prof.3: Massacram a gente. Porque é prazo pra isso, tem que entregar, tem que fazer. E eles estão pensando que a gente está vivendo pra isso. Final de semana nosso você corrige prova. Dia de folga, antes era prova, agora, a gente está em casa corrigindo. O dia todo perdido para corrigir prova”. [Prof. 3 e 4 em D2C3]

“Prof.1.: A gente tem que perder um trabalho para fazer outro trabalho. Prof.3.: Quem não tinha nota na prova tem que fazer outra prova lá na escola. Prof.1.: Chega de ter que faltar para trabalhar, você consegue entender isso? Prof.1.: Eu tenho dormido 6... 5 a 6 horas por noite, preciso dormir mais. Por conta disso eu tenho dormido todo o dia, mais do que à noite. Está me matando!” [Prof.1 e 3 em D2C3]

As experiências dos professores indicam embaraços na trama de fios que tecem a interação entre professor/aluno/escola (FERNANDES, 2009), o que evidencia contradições existentes nos processos educacionais vigentes e na forma como os professores pensam e percebem esses processos. Se grande parte do tempo do professor é pre/ocupado com as atividades burocráticas obrigatórias, não lhe resta muito tempo para se pre/ocupar com a essência de seu trabalho, que seria ensinar e investir em sua autoformação. E, talvez por isso, se pode supor o porquê dos resultados educacionais não se mostrarem tão satisfatórios como poderiam ser.

Nesse contexto, é preciso refletir sobre a relação que se estabelece entre a atuação docente, as orientações da gestão/Direção escolar e da rede de ensino. No caso desse organismo, suas diretrizes impactam fortemente nas possibilidades e impossibilidades de se alcançar os objetivos educacionais estabelecidos, e também no agir do professor. Contreras (2002) diz dos prejuízos de uma atuação profissional controlada externamente que, no caso da educação escolar se apresenta através dos órgãos administrativos e gestores. Para o autor, a perda da autonomia docente, uma consequência desse controle, tem efeito devastador sobre a atuação do profissional e sua identidade. Luck (2000) diz da necessidade de se buscar saídas, de se encontrar, e/ou construir, formas de participação mais democráticas, o que implica em outras formas de relações no interior da escola. Paro (2011) adverte que se fala em democracia e em práticas democráticas, mas o que se revela na escola diz da resistência em se superar um poder autoritário e centralizador.

Para Freire (1997), sobre os professores, quanto maior o interesse e a curiosidade de um profissional pelo gosto de saber, melhor ele se posiciona como ferramenta político pela defesa de seus interesses e de seus direitos. O autor condena uma postura de “puro seguidores dóceis” (p.12), de programas construídos dentro de gabinetes, isto é, fora da realidade escolar, demonstrando por parte das posições de gerencia seu autoritarismo e sua “absoluta descrença” na capacidade criadora e de sabedoria dos docentes. Sua forte crítica sobre aqueles que pormenorizam tais programas é que em seu discurso traçam objetivos específicos para a possibilidade de uma prática docente produtora de “mentes críticas, audazes e criadoras”, sendo que:

A extravagância de uma tal expectativa está exatamente na contradição chocante entre o comportamento apassivado da professora, escrava do pacote, domesticada a seus guias, limitada na aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia de a de sua escola e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas, criadoras. (FREIRE, 1997, p.12)

Tendo o exposto em foco, pode-se perceber que ainda existe no sistema escolar uma postura que interfere na possibilidade de ações autônomas dos professores. Nesses outros trechos os professores indicam a submissão do seu saber à um Outro externo ao trabalho que desenvolvem com o aluno.

“Prof.4.: Eu falei que eu ia ficar quietinha, mas não consigo! Pesq.: Que bom, que bom! Prof.4.: Sabe o que é que é? Você tem que ficar assim, você tem que ficar aprovando. Antes você entregava a prova paro aluno, né? E você, se o aluno falava cadê a prova? Não, eu te entreguei. Era a sua palavra! Você era um professor, você é um ser que tem palavra. Agora, você tem que passar uma lista que o aluno recebeu a prova. Porque eu tenho que provar pela assinatura na lista que eu entreguei a prova. Agora não existe mais a nossa palavra, tudo tem que ser provado. Então, eu tenho que ter um portfólio do aluno, porque se eu não tiver o portfólio do aluno com... É, ele não pode ser reprovado. Porque eu não tenho uma prova que fiz tudo por ele. Eu tenho que ter documentos provando que eu fiz tudo por ele. Minha palavra não adianta mais. Pesq.: O que é isto? Prof.4.: Aí se você fala, mas eu não tenho tempo para fazer esse portfólio. Então você vai viver outra situação, porque está na lei, que você tem que fazer. Mas não é por aí! Prof.3: Mas nós somos cobrados o tempo todo! Prof.4.: Mas está na lei, então está na lei, se está na lei, você tem que fazer! Prof.7.: A gente tem consciência do nosso trabalho e a gente tem que provar que a gente trabalha! Que a gente produziu, não é? Então isso daí e que é....” [Prof. 3, 4 e 7 em D2C3]

No excerto anterior os efeitos desse autoritarismo e da ausência de autonomia sobre o professor podem ser identificados. Como já foi afirmado, ao ser submetido ao comando do Outro/Escola e Sistema de Ensino/ a Rede, o professor se vê exposto à

situação isenta de prazer, satisfação e segurança, que já estiveram presentes em sua relação com a docência. A questão do desrespeito, de sentir-se silenciado, emerge das falas dos professores. Um dos professores, [Prof. 4 em D2C3], diz - *“Era a sua palavra! Você era um professor, você é um ser que tem palavra”* e *“Agora não existe mais a nossa palavra, tudo tem que ser provado”*. Em outro trecho - *“Minha palavra não adianta mais”*.

Pode-se perceber que o mal estar causado por este ponto de alienação que Lacan (1998a), se referente ao ser identificado o lugar do sujeito como aquele assujeitado na relação com o Outro. Mal estar causado por se ver silenciado. Este mal estar vem representado através das queixas que os docentes trazem e é nomeado por eles com diferentes significantes. Um deles toma consistência mais relevante na fala dos professores e que constituem as relações que se estabelecem dentro e fora da escola.

Há ainda outro aspecto na fala dos professores que merece atenção. No excerto abaixo se verifica (em negrito):

“Prof.3.: É desrespeitoso com o trabalho da gente. Porque a gente trabalha a vida inteira, trabalha o ano inteiro, dá o sangue da gente. E aí de repente, você tem que passar o aluno. É isso que acontece. Eles não nos respeitam. Porque se você reprova o aluno, é bem claro: a culpa é sua. A culpa nunca é do aluno, a culpa é do professor.”[Prof. 13 em D2C3]

Ao afirmar que - *“Porque se você reprova o aluno, é bem claro: a culpa é sua. “A culpa nunca é do aluno, a culpa é do professor”* [Prof. 13 em D2C3] - se percebe um descompasso nessa relação. Como se não houvesse um movimento de balança entre a relação Professor/aluno e que estivessem fixados. Lacan (1998b) vem dizer da relação do sujeito com o objeto a , representado pelo matema que se segue $\$ < a$., afirmando que em qualquer relação não existem dois sujeitos. O sinal de balança, entre o $\$$ (Sujeito dividido) e o a (objeto a) indica que as posições se alternam sendo que ora um ocupa a posição de objeto do outro para que este ocupe o lugar de $\$$ sujeito. E assim o sujeito se constitui nesse processo de alienação e separação diante do Outro. Permanecer fixado a uma das posições é muito angustiante, quando o sujeito assujeitado é colocado na posição de objeto do outro. Lugar do mal estar. O movimento de balança indica que ora o saber está com um e ora com o outro. E nas relações onde o autoritarismo se apresenta este movimento não existe. Um está assujeitado ao Outro/autoritário. O alienado perdeu sua autonomia.

Este movimento é apontado por Esteve (1999), ao falar sobre a relação professor e aluno, afirmando que esta foi de um extremo ao outro. De uma relação hierarquizada e autoritária, em que o professor era o centro, se tem observado atualmente dificuldades dos docentes, e também dos alunos, de construir formas mais equilibradas de relação, baseadas no diálogo e na cooperação. Mudanças sociais e educacionais têm confundido os professores sobre os fins da educação escolar e, além disso, ao deixarem de contar com outros agentes, no que se inclui o afastamento das famílias ocupadas em gerir seu sustento, os professores têm assumido funções que implicam em outras e novas responsabilidades (ESTEVE, 1999, p. 101), o que também tem contribuído para agravar esse descompasso em relação aos alunos. A própria expectativa negativa dos mesmos em relação ao seu processo de escolarização tem agravado ainda mais este quadro.

Há, porém, algo a se considerar na contramão dessas (e)vidências: a relação é sempre algo que se dá “entre”; se há queixas e razões do professor, o que dizem os alunos quando ouvidos? O que diz a gestão da escola quando pode falar? Em que medida professores que vivem a funcionalização da profissão e a intensificação das tarefas, como afirmam os autores, têm disponibilidade para ir ao encontro? São questões que também poderiam ser levantadas em outros espaços de Conversação, no oferecimento da palavra também aos alunos e gestores. As respostas para elas, porém, somente cada sujeito em sua particularidade pode encontrar.

No excerto abaixo os professores dizem de ações punitivas, da pressão, do cercear de sua própria autonomia e liberdade em relação à escola/direção e à supervisão da rede de ensino.

Pesq.: Mas, vamos questionar. Isso que ela traz: “se a gente fizesse diferente”. Ao fazer alguma coisa diferente, iria trazer alguma diferença? Iria mudar alguma coisa? Prof.1.: Não. Só se a gente recusasse a fazer isso tudo contra esse massacre. Pesq.: Pois é. O fazer diferente que eu estou falando é assim: não é aceitar, né? Aí, quando você se recusa, toma uma posição diferente, né? Você vai causar um efeito diferente! Prof.1.: Aí entra outra coisa. Vão nos dar uma advertência. Pesq.: Advertência? Prof.1.: Eles vão nos dar uma advertência. Pesq.: Ao professor? Ele é advertido por quê? Prof.1.: Por não ter cumprido com... Professores: IDEB, notas, IPEA, avaliação. Pesq.: Quem perde nota? Prof.3.: Nós. Porque você não cumpriu. Eles nos fazem abrir mão. Ano passado mudou tanta coisa. Eu fiquei em pânico, fui fazer terapia. Minha grande amiga está aqui, ela fazia terapia comigo. Eu fui pra terapia também. Mas, eu não conseguia, estava preso, não conseguia fazer mais nada. Era tanta cobrança que eles faziam, tanta coisa que eu não estava dando conta. Eu sempre fui muito certinho, sempre gostei de fazer as coisas certas, mas chegou num ponto que eu estava no meu limite. Eu não conseguia pensar, eu não conseguia raciocinar. Eu me sentia só culpa, não conseguia fazer mais nada. [Porf. 1 e 3 em D2C3]

Canário (2006) reforça a ideia de que a perda da autonomia no trabalho provoca uma certa limitação nas ações do professor que se vê insatisfeito, inibido, preocupado em responder ao sistema, que não leva em consideração sua participação no processo educacional. Isso tudo, por ver-se desalojado de seus fundamentos identitários, ou mesmo os alojando em uma perspectiva negativa da docência, tal como considera Dubar (1997).

Também sobre a autonomia, ou sua ausência, Contreras (2002) indica como principal questão a diferença entre a autoregulação do trabalho e/ou a obediência a diretrizes externas. Porém, há de se acrescentar, este autor afirma que a autonomia não é uma capacidade, mas uma forma de atuação. Nessa “qualidade circunstancial” (p. 197) a reflexão é indicada como mola mestra.

A perspectiva do docente como profissional reflexivo nos permite construir a noção de autonomia como um exercício, como forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões são produto de consideração da complexidade, ambiguidade conflituosa das situações. Essa consciência da complexidade e do conflito de interesses e valores é que faz com que as decisões autônomas tenham de ser entendidas como um exercício crítico de deliberação levando em conta diferentes pontos de vista.

A partir dessa perspectiva de que a autonomia também está relacionada ao pensar, ao posicionar-se em relação a, refletimos sobre a perspectiva de formação que considera que diuturnamente o professor encontra-se em autoformação a partir da sua própria atuação. Porém, e tendo em vista a reflexão sobre a prática como formativa, o que dizer da reflexão e situações dilemáticas que envolvem frustrações, desrespeito, ausência de autonomia. São essas as aprendizagens? Como promover processo formativo que sustente um profissional pleno de autonomia? São muitos os questionamentos. Do que se propõe nessa pesquisa, a circulação da palavra pode servir para ampliar possibilidades e convidar a “olhar com outros olhos”. Um olhar diferente entre tantos outros olhares possíveis, mas que, levando em conta a subjetividade e as angústias do professor, venha contribuir para o seu processo formativo e autoformativo também. Defende-se que nessas situações em que há um das aprendizagens do professor frente às imposições estabelecidas, o que aprende o professor a partir dessa experiência? Temos observado nas falas dos professores desencanto a presença do outro e sua resistência são meios de garantir mudanças. Nóvoa (1995), pode dar uma direção ao valorizar um

trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática como forma de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. Esse processo formativo também poderia contribuir para a autonomia docente.

Nas falas dos professores no Diálogo [D2C3] apresentado no início deste tópico/Tema 2 chama a atenção que a crítica, o desabafo, vêm relacionados à discussão sobre a avaliação e a aprendizagem, dilema que surge para se pensar a que serviço se tem prestado o processo avaliativo, tal como ele acontece realmente nas escolas. O que realmente é avaliado?

“Pesq.: É uma seleção em que sentido? Prof.8.: A pior delas. Por nota. Pesq.: Quem precisa de nota, e quem não precisa? Prof.1.: É porque a gente fala em aprendizagem, mas afinal das contas ninguém está vendo aprendizagem; só vendo quem tem nota. Quem tem nota e quem não tem nota. Às vezes até colou, mas se ele tem nota, pronto.” [Prof. 1 e 8 em D2C3]

“Prof.7.: Ele vai para série de estudos independentes. Pesq.: Independente como? Prof.7.: Como se fosse uma DP, igual na faculdade. Por exemplo, o aluno não atingiu 60% ou 50% que é o cobrado na escola esse ano; se você for colocar ele para estudos independentes, que é o..., vamos supor, que é a prova de recuperação que ele vai fazer de novo pela não sei quantas vezes lá em janeiro, fevereiro, março, abril. Só que até ele fazer isso daí, ele já está na série seguinte. Pesq.: Han han... Prof.7.: Entendeu? Ele já está no 8º ano, ele vai fazer estudos independentes, mas aí ele vai arrastar um longo ano. Ele já está no nono ano. O professor não reprovou o aluno. Pesq.: E o que vocês acham dessa... dinâmica, né? Funcional de dentro da escola? Prof.4.: Deve ter um esforço dele, né? Porque ele não quer. Ele quer uma mentira.” [Prof. 4 e 7 em D2C3]

Sobre a avaliação e a aprendizagem os professores refletem afirmando sobre as inadequações em relação à avaliação presentes hoje no cotidiano escolar. Por outro lado, como já se indicou, afirmam sobre a quantidade de provas a corrigir e sobre outras tarefas relacionadas. Afonso (2003), acerca das formas de avaliação, afirma que a ideia de uma avaliação formativa, contrária às práticas avaliativas de que tratam os professores, teria referência no diálogo e no “reajustamento contínuo do processo de ensino, para que todos cheguem a alcançar com sucesso os objetivos definidos e a revelar as suas potencialidades criativas” (p. 92). Porém, contraditoriamente, o mesmo autor denuncia que é a avaliação excludente e classificatória aquela que mais se adequa à própria condição de trabalho dos docentes, a saber, ao excesso de trabalho, falta de tempo e isolamento, e à forma muitas vezes autoritária que os sistemas de ensino têm dirigido suas escolas, o que vai ao encontro da fala dos professores na Conversação.

Mudar a lógica e a cultura da avaliação implicaria em mudar a organização curricular e o ensino, buscando por práticas emancipatórias de ensinar e aprender (p. 93).

Nesse contexto, seria preciso pensar sobre a avaliação e a cultura de avaliação que se instalou historicamente nas escolas. Para Esteban (2003) a avaliação que se pratica está vinculada a processo classificatório e de fragmentação e hierarquização de saberes, desvinculado do próprio ensino – aquilo que se realiza quando não se está avaliando. Embora haja um discurso de que a avaliação tem a função de investigar para formar, o que realmente acontece é mesmo uma classificação. Na escola, os professores participantes da Conversação, segundo seu próprio relato, são também avaliados. A partilha e as reflexões no coletivo poderão indicar outras possibilidades, para si, ao ensinar, e para seus alunos.

Seleção, classificação e hierarquia de saberes e de pessoas, marcas de um processo que se faz das relações dialógicas, relações antagônicas. Processo que gera práticas que dificultam a expressão dos múltiplos saberes, negando a diversidade e contribuindo para o silenciamento dos alunos e alunas – e porque não, de professores e professoras – portadores de conhecimentos e atuações que não se enquadram nos limites predeterminados: a semelhança e o acerto. As vozes dissonantes são avaliadas negativamente, não havendo espaço, no cotidiano escolar, para sua expressão, reconhecimento, indagação e fortalecimento. (ESTEBAN, 2003, p. 15).

Ainda segundo Esteban (2003), consiste em construir práticas de avaliação convergentes com o caráter complexo da realidade, das diferentes culturas, contextos e sujeitos, investindo em “possibilidades de ruptura com a estrutura excludente já consolidada, tecendo novos laços entre saberes e fazeres que buscam as fronteiras, não como territórios que isolam, mas como lugares de trânsito, espaços de interseção que estimulam o contato. (p. 25)

Ainda sobre os últimos excertos apresentados em [D3C3], deve-se enfatizar que nesses trechos da Conversação os professores, de fato, mostravam-se pré/ocupados com aspectos que diziam respeito à sua real função, o ensino, nesse caso, a avaliação da forma como vem acontecendo na escola, distorce o sentido dessa função. Afinal, o que se mede com essa avaliação não é nem o conhecimento transmitido, nem o conhecimento adquirido. De alguma forma, a avaliação não avalia o processo de ensino aprendizagem. Mas ao mesmo tempo ela avalia alguma coisa que não o que realmente interessa ao processo educativo. Estaria aí um germe de resistência? Seria um movimento para voltar-se ao ensino em reflexões coletivas a possibilidade de resistir? R(e)sistir –

Voltar a existir. A fala dos professores parece confirmar a Conversação como espaço de reflexão e formação.

Visando ampliar a discussão, apresenta-se na sequência outro Diálogo [D1C5]. Nesse caso, das falas dos professores emerge outro aspecto: a questão da autoridade do professor em relação aos alunos e às imposições das orientações escolares e da rede de ensino.

Prof.3.: Mas eu falo no meu caso, eu tinha medo do meu pai, eu tinha medo de tirar nota vermelha, nunca tirei nota vermelha, então, era normal. E o respeito.

Pesq.: E você acha que hoje não tem?

Prof.1.: Uma forma só, é o que ela comentou no começo, é reprovação mesmo. O aluno da minha época, ele tinha que ter pelo menos 30 pontos, na época que eu estudei era 60 até. Ele tinha que ter pelo menos 30 para entrar em recuperação, senão já reprovava direto. Havia o perigo que pairava no ar, que era a reprovação. Nós tínhamos medo da família, de reprovar e muito mais ainda da escola porque você sabia que tinha que fazer ou então você reprovava. Hoje, o aluno sabe que ele não precisa.

Prof.3.: Eu vou te dar um exemplo, por que será que os mesmos alunos, eu já cheguei a dar aula pros mesmos alunos, que pintavam e bordavam dentro da sala, não te respeitavam, por que esses alunos que não queriam fazer nada, na sala, comigo, ou com qualquer outro tipo de professor, quando está lá fora, no emprego, ele começa e você encontra com esse mesmo aluno, e ele te trata com uma seriedade, com uma educação, e você sabe que não é o mesmo aluno que eu conheço dentro da sala de aula.

Prof.15 : Por que ele está defendendo o salário dele.

Prof.6.: O emprego.

Pesq.: Por que ele se submete? Vamos pensar.

Prof.7.: porque lá tem regras.

Prof.3.: Mas aqui também tem.

Prof.1.: Porque lá ele tem muito mais a perder do que aqui. Lá, está em jogo o quê? Lá, o que está em jogo é a independência financeira dele, o sustento, tem muito a ver com isso.

Prof.15.: Porque ele não é insubstituível, porque nenhum empregador vai querer uma pessoa que vai passar uma imagem, também negativa do comércio dele, né. Não sei se na quinta, sexta... Encontrei um menino daqui, eu disse, não, você é o irmão gêmeo! ((risos)).

Pesq.: Como será que a gente poderia fazer uma ação para que o ambiente da escola fosse, talvez, onde houvesse alguma coisa em que o menino até aceitaria se submeter?

Prof.1.: Mas quais são os limites do poder decisório da direção? Agora tudo é inconstitucional. Não pode. Tem a lei dos direitos humanos, né? É, voltar a defender os direitos humanos, estou de acordo, mas, os direitos humanos de quem?

Pesq.: Vocês sabem por que as leis foram se modificando e qual a função delas, por que é assim hoje, como é o andamento dessa questão.

Prof.2.: Não sei como chegou a esse ponto.

Prof.8.: Porque o governo não quer gasto. O negócio é financeiro.

Prof.1.: É financeiro. Ele quer aprovação, o aluno ficar mais tempo na escola, uma meta que tem que ser atingida, porque senão não vem o dinheiro. O Fundo de educação, porque o Brasil tem um prazo para atingir, por exemplo, nível 6, se ele não atingir, cria problema. Ele arranja todas as oportunidades para o aluno passar, porque muitas vezes ele não aprendeu.

Pesq.: É uma questão de estatística, então?

Prof.3.: Pode ser. Vai chegar uma hora que o ensino público vai ter que ver que estamos caminhando para o fracasso. Entendeu?

Prof.1.: (???) porque a nossa melhor sala, eu não estou dando aula lá, porque eles não vão aprender nada enquanto não mudar de postura. Eu estou o tempo todo aqui, duas aulas, eles não fazem e fingem que fazem. Eu não sei se sou personagem, se eu sou Alice, de uma dessas histórias aí, de faz de conta, então, eu estou tentando, primeiro, estou tentando, até hoje eu tentei. Primeiro eles tem que mudar de postura. O Zé fala que caráter é muito forte, é postura. Eles não fazem nada, você dá um teste desses, eles escolhem a resposta. Você pergunta para eles, você acha realmente que fez? Então me explica. Por que você escolheu essa resposta? Ele não fala, e ele finge que ele fez.

Prof.13.: A gente dá um texto, e eles falam assim, não entregou, e bate o pé que entregou. Eu conferi

duas vezes de um dos meninos que fala, eu entreguei. Procurei dentro do plástico, na escrivinha, não está aqui. Então, está zerada a nota, lá no diário. Mas depois ele fala, ah, mas você perdeu o meu trabalho. Eles falam que o professor perdeu o trabalho. Então, a gente acaba enlouquecendo.

Prof.1.: Mas eu não acho que (???) O buraco é muito mais fundo.

Prof.10.: Esse conceito histórico, de escola, meus pais estavam numa época de militarismo. Eu já venho de uma geração que lutou pela redemocratização de forma e a minha filha está vivendo uma época em que fala, nossa mãe, você viu aquilo? Quer dizer, as crianças, os jovens de hoje estão vendo vandalismo, tudo que está acontecendo, todo mundo mascarado, e eles mesmos, a geração dos pequenos, estão gritando por socorro pedindo um pouquinho mais de limite. E o que acontece com a nossa geração? A gente com o trabalho, essa correria, a gente acaba dando tanta autonomia para os nossos filhos... E quando a gente pensa, não você não vai Eles vão, é uma via de mão dupla, e a gente está no meio.

Prof.3.: A colega está falando que está tentando isso para poder dar aula.

Prof.4.: A minha matéria é muito fácil para eles. E eles tem uma preguiça tremenda, de falar assim, eu não fiz porque eu não entendi. Você tem certeza que você fez a sua parte? Você leu a matéria? Você tentou fazer? É muito mais fácil dizer eu não entendi e a preguiça está em primeiro lugar. Você pode ter acabado de explicar aquilo. É matemática, eu não entendi.

Prof.13.: Mas esse raciocínio vale para portugueses também, não só para matemática, porque matemática requer raciocínio. O analfabetismo funcional, ele vai, né, e cada vez mais, pelo que eu tenho lido, o que acontece? Há a algum tempo, esse analfabetismo funcional, ele está chegando para posições mais altas até, de executivos. Eu estava lendo aí numa revista de negócios, falando, né, que os empregados com aquela condição de conhecimento de saber o que está fazendo? Estão tendo dificuldade de admitir executivos com salários de cinquenta mil reais, porque eles não estão demonstrando conhecimento para liderança, eles não estão entendendo, por exemplo, para fazer um relatório. Isso que acontece agora e a medida que vai se graduando, ele chega lá e é um gargalo, né. Aqueles que se inteiraram, buscaram seja escola pública, né? É independente, né? O aluno vai para a biblioteca, ele lê outras coisas. Nós? É insuportável. Nos Estados Unidos é lei, agora, não pode usar celular na escola.

Prof.12.: A colega estava internada para tratamento de vício de celular. É igual tratamento de drogado. É uma doença.

Prof.3.: Eles são tão viciados que é o tempo todo no celular. Eu acho que, infelizmente eu vou falar isso, se alguém não fizer alguma coisa para educação, reprovação, a questão, por exemplo de celular, de ser proibido de entrar, ou proíbe o celular ou coloca aquele que bloqueia. Eles não vão se mexer, não vão mesmo. ((vozes sobrepostas))

Prof.4.: Quem tem mania disso na empresa, de usar o Celular? ((inaudível)) Não para no emprego, mas eu sei que ela tem o péssimo hábito de ficar na Internet direto.

((vozes sobrepostas))

Prof.10.: Se não dá para usar no trabalho, ele já não vai fazer isso.

Prof.6.: O nosso aluno, eu sou professora, eu sei como é que é. Se você for levar a fundo, você vai tirar uns dez da sala.

Pesq.: E aonde o professor recorre quando tem essa questão?

Prof.1.: Reclamar para o bispo! Os que concordam mais ou menos, a gente vai levando, essa é a verdade. Supervisor nenhum liga ((incompreensível))

Pesq.: Mas essa questão?

Prof.3.: Não pode, foi falado. É regulamento da escola.

Prof.13.: Eu ouvi, por exemplo, olha, vocês não fiquem tirando porque vai ficar de cara grande porque eu não posso dar suspensão mais. Está proibido...Trouxe celular? Desliga e põe aqui. O menino estava tirando foto dos outros, estava filmando, então, você está avisado, trouxe? Não tem problema, vai ficar por aqui. Final da aula devolve-se para todo mundo.

Pesq.: E o efeito disso?

Prof.13.: Deu uma acalmada. Senão não conseguia fazer nada.

Pesq.: E eles aceitaram?

Prof.3. Era isso, a gente chegou a um ponto de não ter condições de dar aula, porque a música era alta. Gente, que horror que era, ou você vai por o celular aqui ou vai ser suspenso da escola. A gente falou para amedrontar, né? E aí foi que eles se acostumaram, mas foi assim, o único jeito. Teve uma época que deu uma acalmada. Eu, há anos atrás, já faz quatro ou cinco anos, na outra escola, a vice-diretora ficava na porta. Eles entregavam todo dia, o celular para ela. Quem levava, entregava para ela, ela guardava, devolvia na saída, mas ela sabia do serviço. Ela não faltava nenhum dia, ela ficava na porta todo dia, eles entregavam para ela e pegavam quando saíam. Podia levar para a sala dentro da mochila, mas ela falava, se algum professor ver e devolver para mim, daí eu só entrego para os pais. Era escola

da prefeitura. E se a gente pegava na sexta-feira, ela guardava, ela tinha a chave do armário dela, e só entregava na segunda, mas ela ficava na porta. Então, tinha alunos que falavam, ah, não, eu quero mexer, não posso ficar sem meu celular, eles entregavam todo dia para ela e pegavam na saída.

Pesq.: Quer dizer, que quando tem um profissional, que assume alguma posição....

Prof.1.: Para o adolescente, você tem que falar e cumprir. Fale pouco e faça e cumpra. Você tem que entrar todo dia com uma postura só. Não pode, ah hoje estou com preguiça, hoje eu vou deixar, amanhã estou brava, amanhã não vou deixar. Você tem que ficar todo dia do mesmo jeito até formar hábito. Eles não mexem no celular na minha aula. De vez em quando, eu vejo, mas estou ligada a 220, então é aquela coisa mesmo. Muitos deixavam o celular com ela na porta de entrada, só que assim, eles poderiam ficar com o celular dentro da bolsa, ela deixou, mas que não mexessem durante a aula. Se a professora pegasse com o celular, ela ia entregar para ela, e ela só entregaria para os pais. Eles preferiam entregar para ela para não acontecer isso. Eles entregavam de livre e espontânea, entrega na entrada e pegavam na saída. Entendeu? Agora, aqui, eles mexem é na troca de professores, a gente chega, guardam, mas sempre tem aquele ali, que está ali, escondidinho, mexendo.

Prof.10.: Aqui é menos, na outra escola é mais, aqui é um ou outro.

Prof.7.: Da primeira vez, você guarda, passou alguns dias, eu não falei nada, chamei a vice-diretora, está mexendo no celular dele, ela pegou, levou, está lá...

((vozes sobrepostas, comentários de todos juntos))

Pesq.: Gente, e o que vocês acham de uma postura de gente assim?

((vozes sobrepostas))

Prof.8.: Tem que criar outros hábitos... A minha supervisora, da outra escola, ela era assim, e eu gostava muito da postura dela. Coisa que outros supervisores não fazem, ela assumia tanto aquele pessoal, que era assim, você tirava um aluno da sala, por qualquer motivo, por celular, por brincadeira. Você tirava e ela falava: o que é isso, menino? E já começava, e era aquele drama, só que era com o aluno. E mandava o aluno sentar, agora você vai fazer o exercício aqui, e mandava fazer, marcava ocorrência e quando não dava certo, ela ligava para o pai, e aí... Quando não dava, ela mandava pro diretor, entendeu? Ela não ia toda hora para o diretor, ela fazia alguma coisa ali, até porque eles morrem de medo dela. Eles tinham medo dela. Ela fazia tudo que a gente precisava, ela tirava o aluno na hora. E ficava lá de castigo, e ela ficava vigiando. Ela não ia para o intervalo, ela ficava na sala de aula, ela.

Pesq.: E acontecia alguma coisa quando ela estava lá ou era só castigo?

Prof.8.: Ela ficava dando atividade. Aí eles não fazem mais. Porque eles obedecem. A lei não permite. Então, deixa fazer isso aqui senão. ((vozes sobrepostas)) Ele podia estar lá no intervalo fofocando com os colegas, então, da próxima, deixa eu fazer, senão eu vou ficar preso.

Prof.13.: O que falta hoje é a autoridade do professor, porque hoje, primeiro, tudo depende do tamanho da escola, depende do número de funcionários e do número de alunos. Porque que é diferente você vigiar quando vê todas as salas e quando tem quatro salas diferentes. E outra, a carência de funcionários, não tem inspetor de aluno para vigiar. Agora, se o professor em si, tivesse o respaldo legal, porque, hoje, os alunos sabem muito bem de regras, e se a gente fala, não pode circular, é lei estadual, tal, tal, tal, não pode, e daí? Então, eu acho que falta isso hoje, o respaldo legal para que você possa ter a autoridade do professor em sala de aula. E não você ficar transferindo a sua autoridade, mandando para o diretor. Você me desculpa, mas seja... Supervisora, isso não é função dela.

((vozes sobrepostas))

Pesq.: Aqui não tem umas questões distintas? Tanto uma quanto a outra? Porque a questão da autoridade do professor, na sala de aula, é uma questão extremamente importante, né? Vocês tem discutido isso há muito tempo, né? Nesses encontros todos, e como se tirou ou não se tirou, e o professor não está conseguindo exercer sua autoridade dentro da sala de aula, né? Mas tem também a questão de, é: de outros profissionais. Tem a questão da hierarquia, né? Tem a questão da submissão à lei, aonde valha para todos, onde o aluno está submetido ao professor, que está submetido ao supervisor, que está submetido ao diretor, que está submetido... né? Existe uma transmissão de autoridade, da questão da lei, que é importante! As pessoas precisam ver que isso funciona de alguma forma.

Prof.3.: Isso que você falou, eu acho assim, respaldo é uma coisa, a gente não pode querer transferir. Eu posso ter respaldo para uma coisa maior, mas eu acho que quando o aluno sente que você leva muito, você perde a sua autoridade.

Pesq.: Leva muito como?

Prof.3.: O outro tem que resolver. Já aconteceu na minha sala. O fulano veio aqui e colocou o aluno aqui. Eu cheguei, o aluno estava sentado aqui, mas o diretor que mandou. Eu falei, não, vai sentar aí na aula dela. No dia que ela vier dar aula aqui, você senta aqui. Ah, mas... Agora, a aula é minha e na

minha você vai sentar lá. Eu falei, não. Mas o diretor me colocou aqui. Eu falei, não, na aula dela você senta aqui. Só que agora, quem está aqui sou eu e a aula é minha. Então, na minha aula você senta lá. Não interessa se foi a diretora, a supervisora, a autoridade.

[D1C5]

É interessante perceber na fala do professor como sua experiência de vida e enquanto aluno diferente da que é utilizada por ele hoje como professor, também em relação aos processos avaliativos e a postura do aluno atual em relação à autoridade do professor. Essa experiência na fala dos professores baliza sua relação com a Lei e marca os lugares das autoridades (o pai, a família e a própria escola).

“Prof.3.: Mas eu falo no meu caso, eu tinha medo do meu pai, eu tinha medo de tirar nota vermelha, nunca tirei nota vermelha, então, era normal. E o respeito. Pesq.: E você acha que hoje não tem? Prof.1.: Uma forma só, é o que ela comentou no começo, é reprovação mesmo. O aluno da minha época, ele tinha que ter pelo menos 30 pontos, na época que eu estudei era 60 até. Ele tinha que ter pelo menos 30 para entrar em recuperação, senão já reprovava direto. Havia o perigo que pairava no ar, que era a reprovação. Nós tínhamos medo da família, de reprovar e muito mais ainda da escola porque você sabia que tinha que fazer ou então você reprovava. Hoje, o aluno sabe que ele não precisa.” [Prof.1 e 3 em D1C5]

O professor é capaz de racionalizar essa relação estabelecida entre passado e futuro, inclusive nomeando-o historicamente. Porém, o que emerge não é o nome, mas o que sente o professor, os sentidos que se produzem.

“Prof.10.: Esse conceito histórico, de escola, meus pais estavam numa época de militarismo. Eu já venho de uma geração que lutou pela redemocratização e a minha filha está vivendo uma época em que fala: Nossa mãe, você viu aquilo? Quer dizer, as crianças, os jovens de hoje, estão vendo vandalismo, tudo que está acontecendo, todo mundo mascarado. E eles mesmos, a geração dos pequenos, estão gritando por socorro pedindo um pouquinho mais de limite. E o que acontece com a nossa geração? A gente com o trabalho, essa correria, a gente acaba dando tanta autonomia para os nossos filhos... E quando a gente pensa, não você não vai Eles vão, é uma via de mão dupla, e a gente está no meio. Prof.3.: A colega está falando que está tentando isso para poder dar aula.” [Prof.10 e 3 em D1C5]

O que interessa perceber nessa fala é que tanto para o aluno de ontem como para os de hoje, o ponto em questão que direciona a sua relação com a autoridade, seja ela qual for, que ocupe este lugar e esta função, se refere ao que cada um sabe. É o saber

que ele construiu na sua relação com a autoridade. É esse saber que valida ou não a efetividade da Lei que a autoridade tem ou deixou escapar. O aluno de antigamente sabia que se ele não cumprisse o seu dever de aluno um efeito haveria. Este saber lhe foi transmitido pelas figuras de autoridade (o pai, a família e a escola) que realmente exerciam sua função. E de posse desse saber que tomava consistência através da avaliação; e não importa qual a metodologia usada para avaliar, mas importa sim, o efeito sofrido pelo resultado conseguido (ser bem avaliado ou não), é pelo efeito do agir da autoridade que o aluno tem uma referência para tomar uma posição. Já o aluno de hoje, o que é que ele sabe? “Hoje, o aluno sabe que ele não precisa”. Não precisa o que? Não precisa fazer o que o outro aluno de antigamente fazia porque seu saber não é o mesmo. Quer dizer, ele não precisa ocupar o lugar de aluno que será avaliado pelo seu desempenho, pois o lugar de autoridade nesta relação entre os dois, não tem contribuído para lhe dar a referência que necessita para ocupar o lugar de aluno; que dizer, a função da autoridade não tem efeito. Ou não foi feito ou ainda, foi mau feito, pois segundo Lacan (1999) a relação do sujeito com a lei se instaura através da metáfora paterna⁴⁸ considerando a lei fundante do sujeito inconsciente a partir do conceito do Complexo de Édipo em Freud (1996b), a grande lei da castração, da interdição do incesto. Em outro trecho os professores afirmam:

“Prof.3 Era isso, a gente chegou a um ponto de não ter condições de dar aula, porque a música era alta. Gente, que horror que era, ou você vai por o celular aqui ou vai ser suspenso da escola. A gente falou para amedrontar, né? E aí foi que eles se acostumaram, mas foi assim, o único jeito. Teve uma época que deu uma acalmada. Eu, há anos atrás, já faz quatro ou cinco anos, na outra escola, a vice-diretora ficava na porta. Eles entregavam todo dia, o celular para ela. Quem levava, entregava para ela, ela guardava, devolvia na saída, mas ela sabia do serviço. Ela não faltava nenhum dia, ela ficava na porta todo dia, eles entregavam para ela e pegavam quando saíam. Podia levar para a sala dentro da mochila, mas ela falava, se algum professor ver e devolver para mim, daí eu só entrego para os pais. Era escola da Prefeitura. E se a gente pegava na sexta-feira, ela guardava, ela tinha a chave do armário dela, e só entregava na segunda, mas ela ficava na porta. Então, tinha alunos que falavam: Ah, não, eu quero mexer, não posso ficar sem meu celular. Eles entregavam todo dia para ela e pegavam na saída. Pesq.: Quer dizer, que quando tem um profissional, que assume alguma posição.... Prof.1.: Para o adolescente, você tem que falar e cumprir. Fale pouco e faça e cumpra. Você tem que entrar todo dia com uma postura só. Não pode: Ah hoje estou

⁴⁸ Metáfora paterna - A metáfora do nome-do-pai é um processo simbólico, inaugural na evolução do psiquismo. Esta metáfora permite o advir como Sujeito e institui uma estrutura de divisão psíquica que é irreversível no sujeito. A substituição significativa é o princípio que rege a metáfora Nome-do-Pai. Ver em LACAN, J. O Seminário. Livro V. **As formações do inconsciente**. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar, 1999

com preguiça, hoje eu vou deixar, amanhã estou brava, amanhã não vou deixar. Você tem que ficar todo dia do mesmo jeito até formar hábito. [Prof. 1 e 3 em D1C5]

Quais os sentidos das falas dos professores em relação a [...] “*você tem que falar e cumprir*” [Prof.1 em D1C5]? Com Aquino (1999) podemos refletir acerca da autoridade que está, para este autor relacionada a uma ação institucional e que envolve sujeitos implicados em algo comum. Autoridade é, portanto, da ordem da relação e do contexto, “um fenômeno de cunho institucional estreitamente vinculada à ideia de delegação e crédito ao outro” (p. 136). Assim podemos considerar que, na escola, a crise da autoridade percebida pelos professores está relacionada à crise das próprias relações e da instituição, espaço/tempo em que essas relações acontecem. Não há uma instância separada da outra quando se fala de como agem os professores.

Além disso, Aquino (1999) afirma ainda que a autoridade se reatualiza e se reacentua continuamente, dependendo da relação entre os diferentes atores com a/na instituição. Não há, portanto para este autor a autoridade como condição inerente a pessoa/profissional e aos seus conhecimentos; a autoridade, nessa perspectiva da interlocução, não está no professor, não é do nome, mas da relação; um entre, nesse caso entre o ensino e a aprendizagem, o que vem de acordo com Lacan (1999) ao dar à autoridade o estatuto de um lugar simbólico construído na constituição do sujeito na relação com o Outro, o que se apresentou no Tema 1 deste capítulo. No trecho da Conversação apresentado anteriormente [Prof. 1 e 3 em D1C5], em consonância, podemos considerar que quando o professor diz que tem que falar e cumprir ele também está dizendo para si de suas dúvidas acerca do como agir, de como ensinar.

Aquino (1999), ainda, sobre a relação professor/aluno, eu/Outro, em que se estabelece a autoridade, diz de alguns aspectos que precisam ser considerados ao pensar caminhos possíveis para ampliar a relação professor/aluno. Há, segundo o autor, divergência de interesses entre o professor e o aluno, mas, principalmente, há “interesses dispersos, contraditórios, ou sequer formulados” (p. 144), o que precisam ser pensados. As mudanças sociais de que falam autores como Nóvoa (1995), Hargreaves (1994) e Esteve (1999) contribuíram para essa dispersão e contradição. A escola e a sala de aula são, portanto, espaços de contrastes, como também afirmaram os autores. É preciso que, de lugares diferentes olhem – os sujeitos da/na escola - para um mesmo outro lugar; faz-se necessário que se reveja o que se tem construído no contexto escolar, também nas relações que aí se estabelece.

Ainda em relação aos alunos e ao saber dos professores podemos indicar uma estreita relação entre autonomia (do professor em relação à Direção e às orientações da rede de ensino, o que emerge da fala dos professores que participaram da Conversação) e a autoridade docente, no que se sentem ameaçados os professores diante do novo que os interpela. Aquino (2011) corrobora com as considerações afirmando, no caso da relação professor/aluno, que a autonomia discente, “a emancipação do pensamento do aluno” (p. 145) através de situações de aprendizagem construídas pelo professor, é um desdobramento da autoridade do docente, que, em relação de autoridade, realiza ensino que vai ao encontro desse pensamento liberto: é “o antídoto extraído do próprio veneno”, tal como afirma o autor (p. 146). O mesmo pode-se afirmar acerca da autonomia docente que também se fortaleceria de situações em que a autoridade se fizesse presente.

Nos trechos que seguem os professores falam da ausência de respaldo legal em relação ao cumprimento de regras de convivência que, segundo eles, como visto, são indispensáveis na relação com os alunos. Falam, ainda, de situações em que se sentiram ameaçados na sua autoridade frente a um Outro.

“Prof.13.: O que falta hoje é a autoridade do professor, porque hoje, primeiro, tudo depende do tamanho da escola, depende do número de funcionários e do número de alunos. Porque que é diferente você vigiar quando vê todas as salas e quando tem quatro salas diferentes. E outra, a carência de funcionários, não tem inspetor de aluno para vigiar. Agora, se o professor em si, tivesse o respaldo legal, porque, hoje, os alunos sabem muito bem de regras, e se a gente fala, não pode circular, é lei estadual, tal, tal, tal, não pode, e daí? Então, eu acho que falta isso hoje, o respaldo legal para que você possa ter a autoridade do professor em sala de aula. E não você ficar transferindo a sua autoridade, mandando para o diretor. Você me desculpa, mas veja: supervisora, isso não é função dela.” [Prof. 13 em DIC5]

“Prof.3.: Isso que você falou, eu acho assim, respaldo é uma coisa, a gente não pode querer transferir. Eu posso ter respaldo para uma coisa maior, mas eu acho que quando o aluno sente que você leva muito, você perde a sua autoridade. Pesq.: Leva muito como? Prof.3.: O outro tem que resolver. Já aconteceu na minha sala. O fulano veio aqui e colocou o aluno aqui. Eu cheguei, o aluno estava sentado aqui, mas o diretor que mandou. Eu falei, não, vai sentar aí na aula dela. No dia que ela vier dar aula aqui, você senta aqui. Ah, mas... Agora, a aula é minha e na minha você vai sentar lá. Eu falei, não. Mas o diretor me colocou aqui. Eu falei, não, na aula dela você senta aqui. Só que agora, quem está aqui sou eu e a aula é minha. Então, na minha aula você senta lá. Não interessa se foi a diretora, a supervisora, a autoridade.” [Prof. 3 em DIC5]

No trecho que segue, os professores questionam o limite do poder da escola/direção e da rede que, segundo eles, impõe aos professores formas de agir. Nesse caso, existe uma equivalência de ações pois, pensando na relação Sujeito/Outro, os professores se atentam para os efeitos da perda de autoridade sobre os alunos quando do mesmo modo querem se impor sobre os alunos. Para Aquino (1999), há sempre um terceiro entre; o que se realiza se dá entre pessoas e em situações reais de uma instituição. A fala dos professores no excerto anterior e no seguinte reafirmam o que diz o autor.

“Prof.1.: Mas quais são os limites do poder decisório da direção? Agora tudo é inconstitucional. Não pode. Tem a lei dos direitos humanos, né? É, voltar a defender os direitos humanos, estou de acordo, mas, os direitos humanos de quem? Pesq.: Vocês sabem por que as leis foram se modificando e qual a função delas, por que é assim hoje, como é o andamento dessa questão. Prof.2.: Não sei como chegou a esse ponto.”
[Prof. 1 e 2 em DIC5]

Podemos considerar do que tem sido exposto que, a crise da profissão e das instituições, percebidas pelo professor como crise da própria autoridade, leva a um endurecimento; um endurecimento de posições que se utilizam das regras e normativas que são cada vez mais solicitadas pelos próprios docentes como se viu nas Conversações. Nesse contexto, a relação de interlocução com o Outro vai sendo esvaziada pelo afastamento e/ou endurecimento das regras que se tornam cada vez mais rígidas e perdem o movimento de balança (LACAN, 1998b) que constrói as relações. Ao contrário, seria a flexibilidade desse movimento dessas relações, no espaço/tempo da instituição, que deveriam ser reforçada, bem como os objetivos e metas comuns (HARGREAVES, 1994; ESTEVE, 1999). Os professores se percebem em crise; para eles, em tempos de tantas mudanças e incertezas, ter autoridade significa mandar e determinar, o que é sinônimo de autoritarismo.

7.2.2 In/disciplina

Observa-se também que a questão da In/disciplina dos alunos representa-se como um outro dilema (ZABALZA, 2004) para o professor e reflete também a dificuldade na relação entre professor e alunos, entre professor e a Direção, além de também envolver, indiretamente, as temáticas da autonomia e autoridade docente.

O termo In/disciplina deve ser aqui entendido como uma subversão da ordem. Uma questão complexa tendo em vista que ao mesmo tempo em que se encontra um discurso que busca a inovação, a criatividade, quando o professor apresenta o novo, algo de um suspense, de uma desconfiança, um estranhamento surge e muitas vezes, o novo é visto como In/disciplina. Parece haver um movimento já programado de um modelo “cristalizado” Merch e Rhame (2009), que dizem de uma tentativa de manter um padrão de comportamento e conceitos que condigam ao ideal de “disciplina” dos moldes de uma escola que já não existe, em que os alunos escutavam quietos nas carteiras enfileiradas, e quase não falavam. Um dos aspectos que se quer focar nessa discussão diz respeito também às relações tendo em vista a ideia de indisciplina referente à um modelo de vivência e convivência escolar e à relação entre aluno/s e professores. Para tal, há de se perguntar de onde parte a in/disciplina nessa relação do sujeito e o Outro se é considerado que estas são posições que se alternam (LACAN, 1998b). Seguindo esta linha de pensamento, não seria lógico pensar que ora o (in)disciplinado se encontra do lado do sujeito e ora do lado do Outro? Aqui se acrescenta mais um dilema, no sentido de que se amplia a visão de como essas relações vão se constituindo na escola, na relação dos professores e seu trabalho com os alunos, na relação com a Direção e a rede de ensino.

Prof.13.: Sabe o que... Eu já dou aula há um tempo, né? Vinte aninhos...

Pesq.: Vinte anos!

Prof.13.: Sabe o que me assusta? É a agressividade dos adolescentes hoje. Eh... Nunca vi, sabe? Tinha antes um respeito pelo professor. Agora eles tratam a gente como se fosse um empregado. Nem como um empregado! Porque o empregado tem mais respeito. Às vezes o aluno chega e descarrega todos os problemas em cima do professor. A gente parece janela e ele vem com as pedras para jogar longe. A gente está apanhando!

Pesq.: “Parece uma janela”! Olha que coisa interessante isso que você traz!

Prof.13.: E isso é... Isso me assusta! Outro dia eu falei para uma aluna minha, né: “Filha!” Ela simplesmente disse: “Que filha? Você não é minha mãe! Eu não sou sua filha!” Como que eu vou discutir o quê com ela?

[D5C1]

A indisciplina tem sido estudada nas últimas décadas como “comportamentos disruptos menos graves, que violam regras estritamente escolares e, por isso, não gerariam danos imediatos aos sujeitos” (SILVA; MATOS, 2014, p. 717). Podem estar relacionadas (em oposição) à autoridade dos docentes. Quando esses comportamentos e

situações se agravam pode interferir no andamento das aulas e no desempenho escolar. Nos últimos anos tem sido associada à violência escolar, mas essa associação é polêmica com distintas opiniões à esse respeito. Para Silva e Matos (2014) que desenvolveram pesquisa sobre a percepção dos estudantes mineiros sobre a indisciplina, essas situações e comportamentos são percebidos a violação de “normas sociais mais gerais de fundo ético-social e que servem para regular a convivência entre os sujeitos no ambiente escolar” (p. 718). Para Aquino (2011, p. 458), houve nos últimos anos uma ampliação discursiva da indisciplina, sobretudo a partir da década de 90, o que é resultante do quadro sócio-histórico e institucional que, tendo em vista as mudanças que vem passando, tem sofrido demanda de governabilidade, entendida como racionalidade ético-política que regulamenta, e disciplina, as condições de vida das populações. Para o autor a “esgarçada do modus operandi escolar” promovido pelas mudanças em curso tem provocado, como em contraponto, maior controle de condutas de alunos e de professores. Para o autor a discussão sobre a indisciplina/disciplina deve ser localizada implicada com reações de poder. Neste contexto define-se a indisciplina como “consonância virtuosa entre os passos discentes e docentes, resultando em temperança, concórdia, obediência, ordem enfim. Presume-se, assim, que toda prática desviante de tal padrão tenderia a ser interpretada como algo a ser combatido ou suprimido” (AQUINO, 2011, p. 462)

Como afirmando anteriormente por meio da voz de outros autores (Esteve, 1999) com dúvidas em relação ao ensinar (nessa nova ordem) professores tentem a afirmar que os novos alunos que atualmente tem acesso à educação escolar estariam incapacitados de atender às regras escolares, gerando desordem no que é estabelecido. Para tal, ampliam-se as regras, normas, imposições e orientações.

Porém, o que não conseguem compreender os professores é que há de fato uma nova escola a ser construída, com novos saberes fruto do encontro de sujeitos e culturas. A crise é a da desestabilização das certezas, e as regras instituídas não podem mais estar à frente dessa nova/outra forma de ensinar e aprender.

Nesse sentido, a profusão das queixas disciplinares emerge como uma espécie de efeito colateral – ou em cascata, talvez – da retórica expansionista da escola contemporânea. Ou seja, reside nesse “transbordamento” (NÓVOA, 2009⁴⁹), a nosso ver, o epicentro generativo da multiplicação das demandas de disciplinamento e, por extensão, a conversão não apenas dos

⁴⁹ NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

alunos, mas também do professorado em herdeiros de uma dívida impossível de ser saldada (AQUINO, 2011, p. 473)

Se na visão de Freire (1996, p. 10), um caminho facilitador ao processo ensino/aprendizagem passa por uma “convivência amorosa” e uma “postura curiosa” do professor diante de seus alunos para envolvê-lo na relação e despertar seu desejo de busca do conhecimento, o professor nos demonstra um distanciamento entre eles causado pelo medo diante da agressividade que ele percebe nos alunos de hoje. Pela sua experiência de vinte anos de trabalho, antes não era assim. Hoje, ao invés de respeito ela recebe as “pedras” que este aluno descarrega como forma de se livrar dos problemas. Mas que problemas são esses? Os professores, a escola, a rede tomam conhecimento e dão a devida importância aos problemas subjetivos dos alunos, os quais interferem no andamento deste aluno na escola? Dentro de cada instância: a do professor, a da escola e a da rede, os problemas dos alunos são reconhecidos e respeitados buscando-se meios realmente efetivos para ajudá-lo a superá-los, visto que a escola é um espaço de formação do Ser? Será que os alunos de hoje têm mais problemas do que os de antigamente ou os problemas de hoje estão sendo tratados como se fossem os de antigamente? Muitos são os questionamentos que vão se apresentando. O que se pode perceber é que o medo do professor o leva a sentir-se agredido, sentir que está “apanhando” e esta situação o distancia do aluno. Distante do aluno fica difícil de saber de suas questões, de criar laços de afetividade e ter uma postura curiosa que provoque a curiosidade do Outro na relação. Mais que uma postura curiosa que aproxima, se percebe uma postura de defesa e distanciamento dentro dessa realidade.

Outro agravante é a questão dos lugares. O professor não se reconhece no lugar de “empregado” que lhe é dado pela aluna. Pior que isso, sendo professor, considerando toda a construção imaginária da identidade que este significante representa para este sujeito, ele acredita que recebe menos respeito que um “empregado”. Não há como não pensar que essa situação seria um reflexo da relação construída entre professor e aluno, que na visão de Canário (2008) se refere ao modo da escola moderna funcionar, tendo como modelo o processo de produção em massa das “modernas sociedades industriais, fundadas no capitalismo liberal” (p.73). Se a escola é uma construção social, pode-se perceber que existe um marca de natureza impessoal reproduzida na escola, o que é encontrado no modo de funcionamento das grandes empresas. Como isso se volta para as relações que se constroem na escola, entre os diferentes saberes e sujeitos? Como

substituir essa lógica da razão técnica pela da construção participativa e crítica de uma docência democrática, como afirma Freire (1996).

Construção que tem como alicerce as relações e os lugares que cada um ocupa ou não ocupa diante do Outro. Qual o lugar do professor? Se é por uma postura confiante e segura do lugar que se ocupa que o docente pode provocar os alunos “a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer”; para Freire (1996, p.10) este “ato de conhecer” não passa somente por conteúdos pedagógicos mas também pelo “ato de conhecer” os sujeitos das relações, suas histórias, seus contextos sociais e culturais para que seja uma relação onde haja lugar para o respeito à autonomia do aluno e do docente.

No Diálogo que segue [D3C1] podemos identificar questões que se referem aos efeitos na escola, na subjetividade do professor e do aluno quando o lugar que se ocupa ou que lhe é oferecido pelo Outro não corresponde ao que se está identificado.

Prof.13.: Não sei o que eles querem mais? Tudo que você faz está errado. Se você dá exercício, é chato. Deu exercício demais. Se você não dá, você não dá aula.

Pesq.: Han han...

Prof.13.: Então você fica assim...

Prof.3.: Perdida! Nós também!

Prof.7.: Se você dá uma aula assim, eles acham que você está enrolando.

Prof.13.: Você está enrolando! Se dá matéria no quadro, eles não querem copiar!

Pesq.: Han han...

Prof.13.: Se tem livro, eles não querem trazer. Então é...

Pesq.: Como que é? Pode falar. (me dirigindo para outro professor que falou baixo)

Prof.3.: Nos comentamos assim, da falta de respeito que é geral mesmo, né? Que assim... A diferença de uma escola para outra, por exemplo, né? Eu estava comentando... Ainda aqui, eu sinto isso, não sei se os colegas vão concordar. Você fala com o aluno, a maioria deles ainda te respeita mesmo, eles não tratam a gente com pedra na mão. Aqui. Desculpa, desculpa, sabe? Dificilmente um ou outro te peitar, sabe? Mas tem outra escola que, abriu a boca para falar qualquer coisa... Mas pra quê que eu vou fazer isso? Questiona, o quê que você põe. Quê que você está dando aquilo? Uma simples coisa boba... Entreguei o papel para votar. O menino: eu vou ter que votar? Pra quê que eu vou votar? Na aula de Historia, eu já expliquei varias vezes o valor do voto, quanta briga teve, quanta morte teve para as pessoas terem o direito de votar. Inclusive eu estou falando das constituições, quando é que pôde votar, quando não pôde, né? Isso tudo fez com que? Não adiantou nada! Ou seja, não tem valor nenhum, nenhum... Nada. E xinga, né? E responde mal pra gente, entendeu? Não tem mesmo um sentimento assim... Gentil. Nem a gentileza eu acho que passa. O quê que eu posso fazer? Sabe do que ele me chamou esses dias? Posso falar aqui?

[D3C1]

Os professores se sentem desrespeitados e perdidos. E não é porque não tenham disponíveis os recursos didáticos e pedagógicos para tal, pois fica claro que eles se

valem de diferentes estratégias e técnicas e materiais para darem aula. Mas, mesmo assim não está dando certo. Os alunos não estão satisfeitos e menos ainda os professores. Não se pode deixar de fora a insatisfação como um todo. Na fala do professor a falta de respeito é geral. Mas logo em seguida ele diz que há diferenças nas escolas. Algumas não são tanto desrespeitosas. O que é que marca essa diferença? O que tem em uma que não tem na outra? Ou melhor, o que falta em uma que não falta na outra? Porque então generalizar todas elas? Esteve (1999) afirma sobre problemas que afetam hoje os professores, a escola e os sistemas, estando entre esses a baixa expectativa dos alunos em frente às finalidades da educação escolar. Para este autor “a evolução do contexto social fez mudar o significado das instituições escolares, com a consequente necessidade de adaptação à mudança, por parte de alunos, professores e pais, que devem mudar suas expectativas em relação ao sistema de ensino” (p. 103-104). Porém, é certo que isso não acontece naturalmente e/ou sem conflitos e contradições.

No quadro dessas indecisões, onde se situa a In/disciplina? O que dizer sobre? Silva e Mattos (2014) dizem da relação da In/disciplina com a autoridade (oposição, enfrentamento) do professor que é, em algumas situações, constantemente posto à prova. E é acerca das relações que se faz necessário refletir, uma vez que se entende a autoridade no espaço da relação professor/aluno, do ensinante/aprendiz, do ensino/aprendizagem.

No Diálogo que segue [D1C2] se apresenta, em atravessamentos, implicações da atuação dos alunos, também das situações de In/disciplina, na relação com as condições de trabalho, entre essas, as salas numerosas.

Prof.7.: É difícil de aplicar, e... Outra coisa, o povo ainda acha a gente mais doida ainda de organizar isso aí. Esse negócio com o ovo. O negócio lá ainda parecia tudo errado. (vozes sobre postas)

Pesq.: Este é um dado interessante que você está trazendo. Assim, tudo que é pra sair da rotina dá trabalho, exige esforço.

Prof.7.: Implica dinheiro.

Pesq.: Custa tempo, né? Custa dedicação, mas a gente tem efeito. É isso que eu estou escutando dela aqui. E não é fácil mesmo não. Agora, como envolvê-los, né? No caso dela, ela conseguiu resolver essa questão com o ovo. Mas o ovo de cada um pode ser qualquer coisa, desde que a pessoa tenha um pouco mais de traquejo, não pode?

Prof.7.: A gente estava comentando aqui a questão do concreto. Se eles não tiverem uma vivência concreta, eles jamais vão pelo menos entender. Nesse clima agitado, eles querem mostrar, tem alguns que fazem o alimento, às vezes eles querem comer. Eu sei que isso causa transtorno.

Prof.1.: Na minha área pelo menos, uma coisa que mais toca, é que para chegar no ano seguinte, para dar continuidade, você tem que voltar a estaca zero. Porque eles não lembram nada. Ai, eu acho que pelo menos dessa forma eles lembram pelo menos o principal.

Pesq.: E por que é que você chama isso, que é uma demonstração de desenvolvimento, que você está

tentando passar para eles, de transtorno?

Prof.7.: Não, porque causa... e:: Sai por exemplo, aquela... Vamos dizer assim:: Na sala são muitos (inaudível). Mas, por exemplo, quando pega o teatro, ou tem alguma coisa diferente... Se for, por exemplo, na última aula, eles vão atormentar as outras professoras, desde a primeira até a última. Ai, porque não sei o que, quando tem atividade diferente eles querem ficar só naquilo.

Prof.6.: É! Eles não conseguem... (vozes sobre postas). Mas é que são muitos.

Prof.9.: Ela estava falando que na outra escola que ela trabalha que lá não são muitos. Então é outra realidade.

Pesq.: Há!

Prof.9.: Agora aqui são trinta e oito. Querendo ou não querendo, são muitos.

Pesq.: Então, a gente pode explicar duas coisas, aqui. O fato é que toda vez que você causa o interesse, o desejo do aprendizado, isso gera movimento.

Prof.12.: É verdade. Ansiedade, muita ansiedade.

Pesq.: Gera movimento, isso é verdade. Todas as vezes que a gente está envolvido com alguma coisa que é do interesse da gente, não é? Isso causa expectativas, porque isso traz diferença, a gente:: se movimentar! Porque é aquilo que está acontecendo de alguma forma. Então isso é uma coisa positiva. Agora, vocês estão me dizendo é: por ter essa quantidade muito grande dentro da sala de aula, fica mais difícil controlar toda essa...

Prof.13.: O número de alunos em sala de aula é complicado. No meu caso, trabalho no (nome da escola) (vozes sobre postas). Na escola, as salas são maiores do que aqui, no meu caso é a sétima e oitava. E outra coisa, qualquer barulho que você faça... Aqui eu ainda percebo que não escuto muito barulho, mas lá, se você fizer um barulho:: É assim, eu fui dar uma música para eles das preposições, eu trabalho com português. Ai, eu pus uma música para eles, e uma sala era comportada, aí eles cantavam normal. Na outra, eles são extremamente agitados. Essa é uma característica da sala. (...) aí a gente foi cantar e eles batiam na mesa, batiam com o pé (...) e lá, qualquer barulho que você faz, na mesma hora, foram ver o que eu estava fazendo dentro da sala. Só que, eu não estava bagunçando com eles. Eles estavam me ensinado uma música das preposições, estava dentro da matéria e eu fui ensinar de uma forma mais lúdica, porque não entra na cabeça deles. Ainda mais preposição. Ai, para ensinar de uma forma mais lúdica, acaba que gerou um certo transtorno.

Pesq.: Toda vez que vocês mudam o estilo de aula (...)

Prof.13.: Atrapalha um pouco. Sai do ritmo.

Pesq.: Isso gera desconforto também na escola? (Tumulto entre eles).

Prof.3: Uma sala é diferente da outra...

Prof.13.: Depende também da escola, da supervisora, da direção, do olhar com bons olhos aquilo que é diferente. Porque muitas vezes, a gente vai fazer um trabalho em grupo, né? Gera bagunça, gera discussão. Aqui mesmo e na outra escola também. Uma vez que eles tiveram que apresentar o tema em forma de teatro, foi bom. Aqui eu trabalhei com vídeo na aula. Mas vídeo é um pouco mais, né? Gera menos barulho, mas eu trabalhei. Costumo trabalhar com aulas funcionais, violão, e Datashow também. Movimento tem. Tem de arrastar cadeira, eles vão para cá, pra lá. Eles trouxeram vídeo, trouxeram música, trouxeram coisas criativas. Mas gera um pouco de bagunça. Mas eu acho que vai da visão da escola perante aquilo. Porque às vezes, na escola, eles ficam olhando pra gente de cara feia. Tipo assim: Não está dando conta, não? Não tá vendo o barulho? Mas não tem como...

Prof.3: Como que vai avaliar se tem que dar ponto? É Pela disciplina.

Prof.1.: Hoje em dia a disciplina não é todo mundo fazer, é todo mundo ficar quieto. (risos). Olhando pra cara da gente... ((risos))

Prof.13.: Mas não é verdade? ((risos)).

[D1C2]

Uma situação em que o professor sai da rotina, como se apresenta no Diálogo [D1C2] anterior, pode ser vista como um transtorno, em vez de ser percebida como o que se esperaria no processo de escolarização. Esteve (1999) sugere que o professor,

atuando em meio às mudanças sociais e educacionais, se instrumentalize e se forme para assumir outros lugares e ousar construir o novo.

O consentimento das contingências e com o não saber que sempre acompanha o novo, o que sai da rotina, o diferente, é o que Mesquita, Toledo e Melgaço (2013), trazem como uma prática que não é fácil de ser sustentada. Pois, faz-se necessário a desconstrução de um saber imposto pelo Outro para criar um saber que lhe é próprio e que também são momentos que provocam angústias, ansiedades frente ao “(não) saber fazer”. Se os momentos que geram angústia são os pontos que movimentam uma Conversação para que um novo saber possa ser ali construído, esse é o mesmo movimento que encontramos na escola como um desafio para o professor.

Durante as Conversações realizadas com os professores, o desafio foi propiciar resignificação para que houvesse mudança. Mudança no ato do sujeito, sobretudo. O que a pesquisadora/analista pode perceber é que quando o professor fala, relata a experiência, a realidade de sua ação como docente, toma um distanciamento daquilo que viveu e pode ouvir sua fala de outro lugar. Mas nem todos os participantes, necessariamente, passam pelo mesmo processo. Alguns não se manifestam através da fala nas Conversações mas, mesmo assim, não se pode afirmar que alguma resignificação subjetiva não tenha ocorrido. Esse processo tem relação com o que Freire (1996) diz sobre a dialética da reflexão crítica sobre a prática docente que tem, segundo este autor, incidência entre o fazer e o pensar nas práticas futuras. Para Freire (1996, p. 39) “Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.” O que o autor pensa a respeito do processo de mudança corrobora com o que se espera daqueles que participam da Conversação: que se assumam como parte do processo de formação.

A figura da banda de Moebius que Carvalho (2014) utiliza pode auxiliar a verificar quando esse ponto de angústia, de não saber fazer é percebido, é escutado, e torna possível sua torção. Esse movimento de torção do ponto de angústia é motor, a angústia é motor do movimento. O mesmo ponto que angústia pode desangustiar quando (re)significado.

Freire (1996) afirma sobre uma postura “curiosa” diante do saber, capaz de desenvolver uma visão “crítica-reflexiva” do conhecimento. Tal postura faz-se necessária, no intuito de desloca-se das práticas escolares já cristalizadas para que o educador tenha como objetivo a vivência de uma pedagogia com maior autonomia, capaz de romper com concepções estigmatizadas. Esta postura curiosa favorece um

ambiente amistoso para o trabalho, desmistifica inverdades das relações entre professor e alunos e destes com o saber que ao mesmo tempo ensinam e aprendem a manter a coerência entre o discurso da competência com espaços abertos para as mudanças.

No Diálogo [D3C3], apresentado na sequência do texto fica evidente como a in/disciplina presente na relação entre o professor e o aluno perpassa a relação do sujeito com a Lei e a autoridade. A questão da autoridade já esteve presente anteriormente, porém é necessário retomá-la.

Prof.4.: Eu acho que quando chegar ao ponto do aluno lascar a mão na sua cara, dentro da sala de aula Eu... Quando ele nem precisa entrar para dentro da sala de aula, porque eu já conheço escola que os alunos são assim: nada está acontecendo. Porque ele fica para o lado de fora e fala: Não vou entrar não... Na hora que ele bancar todo mundo, não só nós... Aí, vão tomar providência.

Prof.5.: Mas eu acho que ainda não. Nem aí vão tomar providência. Nós ainda vamos ser culpados do menino estar lá fora. Vamos ser maus professores ainda, porque o garoto está lá fora. Porque não tem direito de trazer o menino para dentro.

Prof.8.: Na hora que ele responde no mesmo nível, que ele responde pra você, responde para a Diretora, que ele responde, aí eles tomam providência. Hoje eu escutei de uma colega minha, que trabalha em outra escola do estado, que tem uns determinados alunos lá que agora estão chamando a polícia para eles. Que a Diretora chama e manda a polícia levar pra casa dele. Eu falei: Nossa! Tão fazendo isso? Pois já mandaram para o Conselho Tutelar, já fizeram tudo e não conseguiram tirar. Não conseguem levar a mãe lá por nada. Nem conselho e nem nada. Eu falei: Nossa, eles tomaram essa posição? Tomaram. Porque ele falou o que ele fala para as professoras, ele falou para a Diretora. Aí, ela tomou uma atitude.

Pesq.: E o que vocês acham dessa questão da polícia dentro da escola?

Prof.4.: É triste, mas é a realidade. Chegou num ponto de não conseguir fazer mais nada por ele. Eu acho triste. Você tem que chamar a polícia? Porque seu aluno, ali dentro, não quer saber de nada? Não está respeitando mais ninguém.

Prof.7.: Mas, à noite aqui, por exemplo...É meio antiético falar, mas aqui já é assim, entendeu? Por exemplo, o aluno está deitado, ele tá com celular, ele não quer fazer, ele te desrespeita com boné, aquilo e aquilo. Você vai falar, ele...Não é só comigo, é com todos, porque todos já falaram que são assim os alunos. E aí você manda falar, manda entrar. Toda hora quer sair, quer ir ao banheiro, não quer nada, não quer fazer nada. Então, tá num ponto que aí, você manda pra supervisão, não resolve. Não resolve com a direção. Porque ninguém tá conseguindo fazer mais nada! Não tá tendo punição! Por isso que eles falam assim. Eu acho que o jovem, se você perguntar pra ele hoje, se você perguntar pra um filho, pra uma pessoa que tá na rua, que o pai não está nem azul.... Se você perguntar para o jovem, ele não quer isso! Ele quer limite, ele quer regras. Só que ninguém tá conseguindo e o professor, sozinho, ele não consegue. Isso tem que ser de cima para baixo. É a minha opinião. Eu acho que não adianta falar, gente, não vamos jogar o lixo aqui, se o governo não punir, a polícia não der multa, se alguém não fizer uma coisa, não adianta. É igual no trânsito, todo mundo sabe que tem que colocar cinto, se a polícia estiver lá na frente, qual sua atitude? Na hora você coloca o cinto. Aí meu Deus! Você tem medo de ser punido. Aí, vai a Polícia não dar multa, ninguém tá nem azul mais com nada. Eu tenho certeza que vai ter gente sem capacete, gente bebendo o tempo todo no trânsito e por aí vai. Porque as pessoas precisam de regras! Nós precisamos de regras, se não tiver regras?

Prof.1.: Não tem consciência.

Pesq.: Mas regra não tem? Não existe a regra?

Prof.7.: A regra existe, a lei existe mas não é cumprida! O cara rouba, o cara mata todo mundo. Aqui no Brasil, alguém faz alguma coisa? Lei existe, regra existe, todo mundo sabe, mas ninguém é punido por isso. Ou seja, ou eles escolhem alguns para serem punidos. Por exemplo, o pobre, o miserável, pra colocar na cadeia.

Prof.5.: E aqui, na educação, o professor é punido, o aluno não. O professor tem regra, o aluno já não tá tendo mais. Pesq.: - É uma questão... E aí? O que vocês acham disso? Por que não tem regra para o aluno?

Prof.8.: Porque o aluno tem todos os direitos. É só direitos, deveres não. Porque ele tem direito de tá na escola, direito de estudar, direito de não sei o quê, mas, não quer. Ele vem à escola porque ele é obrigado. Porque o pai obriga, a mãe obriga. Não tem lugar pra deixar. Então vem pra escola.

Prof.6.: Eles vêm pra alimentar.

Prof.5.: Está virando um depósito de criança. Isso é um fato, né? É um depósito. Bota o menino lá e fala assim, o menino é seu. Não se estuda pra prova em casa, não se tem responsabilidade nenhuma do garoto em casa. Acha porque dá o apoio ali... Eu não vou pra casa com o menino! Minha função é estar ali ao lado dele, orientando, mas joga pra você e pronto. Tem que surtir resultado lá na frente. Entendeu? É como se fosse meu filho. Você tem que dar uma prova para casa e mais nada. Só porque vai pra escola é do professor? Eu acho que é de todo mundo não para um especial... Vai pra escola é teu? Mas não vê o lado do professor.

[D3C3]

Por meio das fala dos professores percebe-se que existe um saber construído sobre a realidade apresentada e os professores se veem impotentes diante do Real⁵⁰ que se apresenta como insuportável. O Real da psicanálise, o Real Lacaniano é um conceito que não tem nada a ver com o real da ciência ou da realidade no uso comum. Na realidade, sabe-se do Real por aquilo que ele não é, visto que o real da ciência trata do material, do objetivo. Ele não é a realidade psíquica, mas sim o que a condiciona.

A presença da polícia na escola, entre outras medidas, não deixa de ser um chamado à autoridade Outra, já que a do professor, da escola e da própria família está em crise frente à realidade apresentada e percebida pelos professores.

“Prof. 8: Hoje eu escutei de uma colega minha, que trabalha em outra escola do estado, que tem uns determinados alunos lá que agora estão chamando a polícia para eles. Que a Diretora chama e manda a polícia levar pra casa dele. Eu falei: Nossa! Tão fazendo isso? Pois já mandaram para o Conselho Tutelar, já fizeram tudo e não conseguiram tirar. Não conseguem levar a mãe lá por nada. Nem conselho e nem nada. Eu falei: Nossa, eles tomaram essa posição? Tomaram. Porque ele falou o que ele fala para as professoras, ele falou para a Diretora. Aí, ela tomou uma atitude. Pesq.: E o que vocês acham dessa questão da polícia dentro da escola? Prof.4.: É triste, mas é a realidade. Chegou num ponto de não conseguir fazer mais nada por ele. Eu acho triste. Você tem que chamar a polícia? Porque seu aluno, ali dentro, não quer saber de nada? Não está respeitando mais ninguém.” [Prof. 4 e 8 em D3C3]

“[...] Então, tá num ponto que aí, você manda pra supervisão, não resolve. Não resolve com a direção. Porque ninguém tá conseguindo fazer mais nada! Não tá tendo punição! Por isso que eles falam assim. Eu acho que o jovem, se você perguntar pra ele hoje, se você perguntar pra um filho, pra uma pessoa que tá na rua, que o pai não está nem azul.... Se você perguntar pro jovem, ele não quer isso! Ele quer limite, ele quer regras.

⁵⁰ Rever nota de rodapé 24, página 67. Ver também em: Ver em: LEITE, M. S. A noção de Real no último Lacan. In: MILLER, J.A. “El Monólogo de L’Apparole”. **Ensino Continuado**. 1998. A Letra. 10. Aula. Disponível em:

<http://www.marciopeter.com.br/links/ensino/letra/10_aula.pdf> Acesso em: março 2015

Só que ninguém tá conseguindo e o professor, sozinho, ele não consegue. Isso tem que ser de cima para baixo. É a minha opinião.” [Prof. 7 em D3C3]

Na percepção dos professores, os lugares das figuras de autoridade da Supervisão e Direção não foram assumidos. A “medida adequada” que Souza, (2009) diz necessária entre a autoridade e o pedagógico não foi encontrada. O professor, sentindo-se sozinho diante de tal tarefa, também não consegue exercer sua função de autoridade. A autoridade é sustentada pelo respeito ao lugar de autoridade ocupado tanto pelo docente como pela Direção, um lugar fundamental para que a disciplina se estabeleça, o que na percepção dos professores não mais acontece.

O professor [Prof.4 e 8 em D3C3] questiona a autoridade da família, da escola, a própria autoridade e, indo além, questiona a autoridade das autoridades. A professora tem um saber já constituído de que o que vale é a Lei. Sabe que os sujeitos/aluno/filho pedem por ela, “ele quer limite, ele quer regras”; outro saber da professora é que “isso tem que ser de cima para baixo”. Neste sentido a professora direciona a discussão para as relações de poder, para as questões políticas das diferenças de classes que seguem uma hierarquia de lugares e funções e a lei. Aquino (2011) também afirma do apelo às regras e normas, ao controle, quando da desestabilização de certezas.

É inegável que as últimas décadas atestaram uma explosão das atribuições dos profissionais da educação. Novas dimensões se somaram à sua expertise habitual, não se tratando de uma substituição de funções, mas de um acúmulo delas. Desde as esferas político-administrativas até o âmbito teórico, passando pela opinião pública, parece pairar uma espécie de polivalência difusa atribuída aos profissionais da educação. Embalada por um espírito utilitarista, o qual parece revestir a imagem tarefaira que se acalenta daquilo que deveria ser praticado nas escolas, sacraliza-se uma demanda de pedagogização extensiva do alunado, capaz de abranger desde os usos do corpo, passando pelas vicissitudes dos sentidos, até os descaminhos das consciências. Sob esse aspecto, seria possível ensinar ou prevenir quase tudo, senão tudo. (AQUINO, 2011, p. 473)

Freire (1997) afirma que é incompreensível que “possa a autoridade impor uma disciplina absurda simplesmente para exercitar na liberdade acomodando-se a sua capacidade de ser leal, a experiência de uma obediência castradora” (p.78). Ainda para o autor:

Não há disciplina no imobilismo, na autoridade indiferente, distante, que entrega à liberdade os destinos de si mesma. Na autoridade que se demite em nome do respeito à liberdade. Mas não há também disciplina no imobilismo da

liberdade, à qual a autoridade impõe sua vontade, suas preferências como sendo as melhores para a liberdade. Imobilismo a que se submete a liberdade intimidada ou movimento da pura sublevação. Só há disciplina, pelo contrário, no movimento contraditório entre a coercibilidade necessária da autoridade e a busca desperta da liberdade para assumir-se. (p.77)

Ao pensar na relação entre a atuação docente e a formação, na relação entre os sujeitos da/na escola, como espaço/tempo do ensinar e aprender, acerca da autonomia, autoridade e in/disciplina volta-se ao pensar a partir de Nóvoa (1995) que a formação enquanto desenvolvimento solicita a implicação tanto da pessoa e do profissional, como das instituições. Considerando a formação como relação com a prática, com a escola e com o cotidiano, frente a nova ordem social e que também adentra a escola, é preciso refletir sobre as experiências (re)significando o que sabem os professores, como também afirma Tardif (2012).

Sacristán (2009) pode contribuir com esse dilema dando uma luz ao falar dos diferentes efeitos encontrados em algumas escolas que conseguem tanto na forma de gestão/Direção, como de docência, imprimir uma dose de personalização em sua ação. Para tal, é preciso buscar por uma visão macro do contexto social, político e econômico da escola visando reconhecer a diversidade ai presente, o que pode trazer tomadas de decisões mais assertivas para cada contexto. Porém, há em tudo a necessidade de que a autonomia e a autoridade estejam presentes, coexistindo. Há também a necessidade de (re)significação dessa coexistência.

7.3 O COLETIVO E A CONVERSAÇÃO: NA CADEIA SIGNIFICANTE O DESEJO FAZ O MOVIMENTO

Desistir? Já pensei seriamente nisso,
mas nunca me levei realmente a sério;
é que tem mais chão nos meus olhos
do que o cansaço nas minhas pernas,
mais esperança nos meus passos,
do que tristeza nos meus ombros,
mais estrada no meu coração
do que medo na minha cabeça.
Cora Coralina⁵¹

⁵¹ Disponível em: < http://sonho_realidade.blogs.sapo.pt/tag/cora+coralina > Acesso em: marco 2015.

Este tema apresenta o movimento dos professores na Conversação, estando em interlocução com seus pares e com a pesquisadora/analista e frente à expressão e reflexão dos dilemas vividos. Embora os outros temas também apresentem situações dilemáticas, dúvidas e questionamentos, o que se quer enfatizar neste tópico é como e o que respondem os professores, em diálogo. São efeitos que apontam para uma construção formativa, do profissional como da pessoa, e para a desconstrução de pontos de fixação identitária (LACAN, 1999). São feitos possíveis de serem alcançados em um espaço de circulação da palavra que no compartilhamento coletivo se direcionou, não para uma homogeneização de ações, mas buscou considerar particularidades de cada sujeito (seu jeito). Acredita-se que o “jeito” de cada um dos professores, no coletivo, pode ampliar as possibilidades de ação levando em conta as diferentes formas de agir, as diferentes formas de ver e dar significados. Nesse sentido é que o espaço da Conversação (MIRANDA; SANTIAGO, 2011) pode contribuir para a formação do sujeito/professor.

Os doze professores que compuseram o grupo aceitando o convite para participar da Conversação, disseram de seus desejos ao fazê-lo. Acredita-se que o fato de ter sido um convite e não uma imposição, ou uma atividade para preencher horas estipuladas pelo sistema de ensino, ou qualquer outra razão que não fosse o próprio desejo, é o que pôde sustentar o movimento dos sujeitos para participarem e se implicarem com a escolha que fizeram. Mesmo a Conversação tendo acontecido em horário de “Módulo” quando todos estariam ali presentes, pois assim já estava estabelecido, não havia obrigação alguma em se juntar ao grupo. E por isso, dos mais de setenta docentes da escola, doze se colocaram a trabalho. E trabalhar com o desejo como motor é mover-se em função da falta. A falta é uma, mas os desejos são vários. E podemos verificar essa variedade nas justificativas que os professores dão para se movimentarem por escolha própria em busca do que a falta lhes apresenta como desejo.

Pode-se sustentar essa afirmativa a partir de Lacan (1998a; 1998b), com a ideia de alienação. O movimento de alienação/separação que marca a constituição do sujeito, diz do desejo que se presentifica quando o sujeito alienado pode se separar e então, fazer a própria escolha.

No Diálogo abaixo [D3C1], que traz parte da primeira Conversação, apresentam-se os vários motivos pelos quais os doze professores expressaram, na cadeia significante, seus desejos.

Prof.1.: Eu vim porque você primeiro me convidou e eu acho que estou precisando falar, botar pra fora.
 Pesq.: Sei.
 Prof.1.: Então eu acho que eu vim para isso.
 Pesq.: Ótimo! Está bem.
 Prof.2.: Bom, a princípio eu vim para adquirir conhecimento, para aprimorar, para melhorar minha prática no trabalho.
 Pesq.: – Han han. Você?
 Prof.3.: Eu vim porque eu gosto de conversar! (risos). E também porque eu queria mesmo trocar experiências, e também ter um espaço para falar, trocar não só coisas ruins, mas também coisas boas. Minhas angústias... É isso que eu achei legal.
 Prof.4.: Porque na sala de aula a gente passa por dificuldades e tem hora que a gente pensa que é só com a gente. E na verdade, eu acho que todos passam pelos mesmos problemas. Problemas de indisciplina de aluno, eles responderem pra gente, falta de educação. Então, por causa desses problemas que eu resolvi participar.
 Pesq.: Ok.
 Prof.5.: Também vim para adquirir novos conhecimentos e porque é novidade... É sempre bom a gente acompanhar, né?
 Prof.6.: Achei a proposta interessante, e... me interessei.
 Pesq.: - Ótimo.
 Prof.7.: É... Eu resolvi participar do grupo porque eu sou professora faz muito tempo, e eu estou notando assim... Que houve uma mudança muito grande na sociedade e que está refletindo na sala de aula. Que a gente tem momentos bons, mas infelizmente, nesses últimos anos, estou achando que está muito difícil... para suportar... Árduo!
 Pesq.: Han han.
 Prof.7.: Caminho árduo! Muito cansativo na sala de aula! Então pensei que precisava colocar isso tudo pra fora, para ver se eu ... Se volta o meu ânimo de quando eu comecei na carreira.
 Pesq.: - Hun hun. Você?
 Prof.8.: Eu vim primeiro para interagir com os colegas. Acho que isso é muito rico. E segundo, porque me deu curiosidade. Acho que a psicologia faz parte, é muito importante para ajudar a gente em certas situações. Eu fico pensando: Ai meu Deus! O que eu devo fazer? Eu dou uma resposta tão imediata... E depois a gente fala... Oh meu Deus, eu não deveria fazer isso.
 Pesq.: Han han.
 Prof.9.: Eu resolvi fazer para trocar idéias, aprender um pouco mais.
 Pesq.: Ok.
 Prof.10.: E... Eu resolvi fazer porque... Pra gente ver... Compartilhar essa angústia. E ver o quê que a gente consegue fazer para amenizar um pouquinho essa angústia que a gente sente... Que está pesando ultimamente.
 Pesq.: Você
 Prof.11.: Também estou começando agora na educação e acho que é importante, participar e dividir com os colegas.
 Pesq.: Han han.
 Prof.12.: É... Eu gosto da psicanálise. Mas eu também estou aqui para ver se a gente resgata um pouquinho da autoestima. Estou um pouco desestimulado, né... É tanta cobrança desnecessária! Tanta coisa que não acho utilidade... Que nos obrigam a fazer... Eu acho que não está levando a algum resultado que seja satisfatório. Acho que em vez de melhorar, acho que a educação está piorando, né? Então, eu gostaria de resgatar, como a colega disse aquilo que eu sentia há uns três anos atrás, quando eu dizia que a escola era a minha segunda casa. Uma coisa que eu não estou sentindo mais.

[D3C1]

Foram tantos os motivos apresentados pelos professores para participar da Conversação, a saber: “*adquirir conhecimento para aprimorar a prática no trabalho*”, “*Porque gosto de conversar; para trocar não somente coisas ruins, mas também as boas*”, “*Porque na sala de aula a gente passa por dificuldades e tem hora que a gente*

pensa que é só com a gente”, “É sempre bom a gente acompanhar as novidades”, “Achei a proposta interessante”, “Nesses últimos anos, estou achando que está muito difícil... para suportar... Árduo!”, “Pensei que precisava colocar isso tudo pra fora”, “Porque me deu curiosidade”, “Para trocar idéias”, “Pra gente ver... Compartilhar essa angústia”, “É importante, participar e dividir com os colegas” e “Para ver se a gente resgata um pouquinho da autoestima”. Entre esses, a resposta do primeiro professor diz de uma ação de autonomia do sujeito/professor que envolve todos os outros motivos que surgiram a partir do ponto de falta de cada um: *“Eu vim porque você primeiro me convidou”.* Isso mostra que quando há do desejo do sujeito, ele se implica.

A implicação surte efeitos na formação desse sujeito/professor, o que é uma questão a se levar em consideração contrapondo o alerta que Saviani, (2009) faz ao dizer das condições do trabalho docente e como elas podem, além de neutralizar ações do professor, também ser fator de “desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos” (p. 153). No caso da pesquisa, na escolha de participar da Conversação, se a oferta desse espaço tem a pretensão de funcionar como formativo e o que se busca é a formação de professores autônomos, o Convite toma um estatuto maior de vir a ser o primeiro passo para a atingi-la. Com isso, nos reportamos à Freire (1996) que vislumbra a construção de uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e também na autonomia de quem se predispõe a aprender, condições, acrescentamos, que tem na reflexão e na partilha um próspero espaço para emergir.

Tomando a afirmação que Lacan (2004) faz no Seminário X ao dizer que o desejo do sujeito é o desejo do Outro, pode-se dizer que o Convite para a Conversação provocou esse movimento. Os professores que inicialmente aceitaram o Convite, com o desejo em causa escolhem participar dos encontros e atuaram como causa de desejo para outros professores. Esse movimento se materializa quando na segunda, na terceira e na quinta Conversação, outros educadores comparecem para ver o que se passava ali. Ou porque se sentiram curiosos, ou porque escutaram o que aqueles que participavam diziam desse espaço. Se mobilizaram participar, em síntese, porque tiveram seu desejo causado. Este é um movimento que tem como efeito um impulso em direção à falta: falta de saber, falta de conhecimento, falta do que falta. Um movimento não finda se for considerado que a falta é estrutural do sujeito (LACAN, 1998b).

Assim diferente de uma postura autoritária de obrigatoriedade imposta por um Outro; o que fatalmente gera mal estar no sujeito que perde a autonomia na escolha, o Convite tem a capacidade de aproximação e multiplicação, uma vez que tem o desejo como causa.

7.3.1 Elaboração – (É / labor e ação)

Como já se afirmou, o Tema 3 tem como foco a Conversação como metodologia de pesquisa interventiva voltada para o coletivo, indicando a presença do Outro/professor na relação com o sujeito/professor e os efeitos das relações que no espaço/tempo da escola se estabelecem. A presença da pesquisadora/analista também produz um efeito ao marcar o lugar de Sujeito Suposto Saber (LACAN, 1985), que na transferência, articula as manifestações inconscientes.

Neste tópico, um subtema, que denominamos de Elaboração – (É/labor e ação), a elaboração de que se trata diz respeito às formulações que os professores foram construindo durante os encontros da Conversação e que no sexto, emerge em sentidos que tem o objetivo de sintetizar, comunicar e fechar (para abrir novamente, e sempre).

Deve-se ressaltar, o que foi apresentado no capítulo 4, que a análise dos dados propõe leitura transversal de todas as Conversações, o que buscou-se apresentar nos temas anteriores. Neste tema 3, tendo em vista sua função, será privilegiado o conteúdo da Conversação de número seis. Ao ser solicitado aos participantes que falassem sobre os efeitos provocados e produzidos nesse espaço de conversa, como um momento conclusivo de trabalho, se evidenciou (o que será apresentado na sequência) na fala dos professores o percurso de (re)significação do que sabiam acerca de seu fazer, dos alunos, das orientações da escola (TARDIF, 2012). Se os dilemas que surgiram nas análises anteriores emergiram num primeiro momento como mal estar, como angústia e causa do sofrimento docente, agora espera-se que (re)significados, possam causar o movimento do sujeito para que saia da queixa paralisante para a busca de novos caminhos.

A decisão de apresentar os Diálogos na sua quase totalidade (o que neste Tema em função da temática, resultou na apresentação de textos de maior extensão) se justifica pela importância de se evidenciar o contexto, a conversa, as perguntas. A sexta Conversação virá quase que na sua íntegra, para que o leitor, ao ter uma visão mais ampla das (re)significações elaboradas pelos professores participantes, apreciem a

riqueza do singular, por tamanho saber produzido, enfim, pela beleza da obra que os professores produziram. Ao leitor será solicitado que tenha olhos de ver e ouvidos de escutar.

Como ponto de partida, no Diálogo apresentado na sequência [D1C6], se pode evidenciar que também nesse último encontro os professores partem da retomada dos dilemas (ZABALAZA, 2004). Nosso questionamento é que nada se diz do mesmo modo; os efeitos de sentido que aqui se produziram relacionam-se a este contexto singular. Nesse dia os professores chegam para a Conversação após uma reunião com a superintendência⁵².

Pesq.: Gente, tudo bem com vocês? Hoje a reunião foi sobre o quê?
 Profs.: ((Inaudível)) (Tamanha agitação que os professores que estavam presentes apresentavam).
 Pesq.: Regras da superintendência?
 Prof.3.: E nós chegamos a triste conclusão que nós não temos apoio de ninguém. Por exemplo: que o menino não pode ser suspenso, e acontecer qualquer coisa que ele fizer, sei lá, eles querem que resolva dentro da sala de aula, que é o lugar dele.
 Prof.7.: Eles têm o direito de estar na sala de aula. Agora, ele tem o direito de permanecer na sala. Agora, mas quando eu também tenho direito de dar minha aula, um direito bate de frente com o outro.
 Prof.3.: Ele falou o seguinte: você optou por dar aula, você tem que aguentar...
 Prof.12: Foi o que eu ouvi. Eu participei de algumas reuniões e ele diz isso, foi uma escolha nossa, então, a gente que aguente agora. Não é isso! Aluno não tem que ser tratado assim.
 Prof.13.: Aguentar desaforo, desacato, grosseria, igual à noite, lidar com bandido, com droga, isso nós não escolhemos.
 Pesq.: Pois é. Essa é uma questão...
 Prof.10.: É só respeitar! Porque tudo hoje em dia que acontece, a culpa é do professor.
 Profs.: ((vozes sobrepostas)) (Discutem sobre o que foi dito na reunião com a superintendência).
 Prof.3.: Ela disse isso, nós temos que aturar. Aturar o aluno dentro da escola porque é um direito dele ficar dentro de sala, ainda que ele não queira fazer nada, que é o que aconteceu comigo. E que você escolheu a profissão, aguente firme e...
 Pesq.: Uma questão pra gente pensar, né? Como é que fica? Como você se posiciona como professor? Porque é assim, tem o lado do professor, todas essas dificuldades que vocês têm trazido, né? Essa conversa nossa levantou uma infinidade de pontos importantes que interferem maciçamente, diretamente, pesadamente no trabalho de vocês, né? Por outro lado, nós temos uma realidade social. Nós temos uma realidade, é:: econômica, cultural, política, a questão da legislação, né? Essa superintendência quando vem, diz as regras, não é isso? Isso tudo é uma realidade extremamente:: Que nome a gente vai dar a isso? Mobilizadora, mobiliza demais os professores. No bom sentido e no mal sentido, né? Mobiliza. É:: Agora, de alguma forma, essa realidade que a gente tem em sala de aula com os alunos bandidos, com os alunos drogados, com os alunos em plena fase da sexualidade aflorando, com alunos com todos os problemas familiares que eles trazem, que mais? O que mais que foi falado esse tempo todo aqui?
 Prof.7.:Com agressividade.
 Pesq.: Com agressividade, que aparece dentro da sala de aula, fora da sala de aula...
 Prof.6.: Mau caratismo...
 Pesq.: Mau caratismo, mas, de alguma forma, essa é a realidade que o professor está vivendo hoje. Não é? E:: Como hoje é o nosso último encontro, a proposta, né? Que nós fizemos era de falar dos conflitos, dessa diversidade que existe dentro do ambiente escolar, no qual o professor tem que lidar com ela, muitas vezes, sem mesmo saber direito como fazer, né? e:: Então, não sei, hoje, eu gostaria que vocês me falassem para a gente poder fazer um levantamento. Não quero chamar de fechamento, porque parece que quando a gente fecha, parece que tem alguma coisa pronta, não é? E a nossa realidade não é

⁵² Rever na página 98 o contexto da sexta Conversação.

essa, a gente não está fechando nada. Aliás, acho que o movimento que a gente tem que fazer é exatamente o contrário, é o de se posicionar um pouco mais aberto frente a essa realidade, e:: Buscar saídas inusitadas, novas tentativas, não sei, lidar com acertos e erros, com essas dificuldades todas. Então, eu gostaria de saber um pouco, nesses cinco encontros que nós tivemos, é:: O que ficou para cada um? O que vocês acharam? Se foi bom, foi ruim? Se adiantou alguma coisa, se vocês conseguem identificar alguma mudança de posicionamento, ou algum saber adquirido? Alguma coisa reformulada, modificou, não modificou, mexeu, não mexeu? Enfim, gostaria de saber um pouco o que cada um pôde retirar dessas conversas que nós tivemos.

Prof.13.: Eu cheguei à conclusão de que todos os professores, assim, foram unânimes ao analisar a ideia do que o professor está vivendo hoje, e acho que nós estamos assim tanto no sentido positivo, quanto de forma negativa, né? O que eu noto é que todos os professores falam a mesma coisa. Então, assim, se fosse uma reclamação de um, de dois ou três, tudo bem. Mas não, você vai numa escola é a mesma coisa. Vai na outra, em outra, em outra, e nessas reuniões eu percebi isso, que os professores estão clamando por socorro à sociedade. Como eles disseram na reunião agora, que os alunos também clamam por isso, eles também não estão satisfeitos. Eu cheguei a essa conclusão, nós não estamos bem, porque nós não estamos atingindo nossos objetivos, que é dar aula. Que eu possa parar um dia ou outro, falar sobre um assunto diferente, fazer uma dinâmica, não? O professor tem total liberdade para isso, mas a função dele, no dia a dia, é ensinar, né? Mesmo que for para ensinar uma coisa de valor, mas o objetivo dele é ensinar e, o do aluno, aprender. Essa é a lógica da escola. Não é isso gente? Nós nos formamos para isso. A gente não se formou lá na faculdade para dizer para o aluno, olha, gente, vocês vão lá na escola para ficar aguentando drogados, aquilo e aquilo. A gente se formou para educar.

Então, primeira coisa é isso, os professores estão clamando por socorro mesmo. E que os alunos também, porque a gente vê, que aluno jovem também gosta de limite. Ele também está pedindo, é que ninguém parou para pensar na sociedade, na lei, mas o aluno gosta de limite, sim. Ele vai xingar, vai falar que o professor é chato e isso e aquilo, mas no final, ele vai falar, aprendi com aquele professor. Ele acha uma coisa legal. É isso, gente!

[D1C6]

Nesse último encontro, os professores se vêem mobilizados por uma realidade que vem dar corpo aos dilemas já apresentados e que fazem parte da vida escolar destes e de tantos outros professores. O ponto de impossibilidade de ação docente que é gerador de sofrimento e angústia, do mal estar que tem sido a tônica das queixas e dos dilemas apresentados se resume na fala dos professores.

“[...] A gente não se formou lá na Faculdade para dizer para o aluno, olha, gente, vocês vão lá na escola para ficar aguentando drogados, aquilo e aquilo. A gente se formou para educar. Então, primeira coisa é isso:, os professores estão clamando por socorro mesmo.” [Prof.13 em D1C6]

Como agir diante desse real invasivo que joga o sujeito no caos? Como exigir que se “*ature*”, que se “*agente firme*” uma escolha que não foi própria para “*aguentar desaforo, desacato, grosseria, igual à noite, lidar com bandido, com droga?*”.

Pensando a formação docente (nesse caso, a inicial) dentro do real contexto da escola, uma questão que surge diz respeito aos cursos de formação de professores. Agora não mais como queixas de impossibilidades de ação, no que podemos observar neste Diálogo [D1C6], é que o professor toma posição frente à realidade escolar e

escolhe chamar por socorro. No espaço da Conversação, é o que se indica no Diálogo, o professor consegue formular crítica a respeito de si diante da realidade que se apresenta na escola.

A pesquisadora/analista constata uma crítica frente à necessidade de que os cursos preparem o professor para entrar em contato com a diversidade de dilemas que constituem a verdadeira realidade social, econômica, política dos diferentes atores da escola e atender às demandas e aos objetivos que norteiam a escola para todos (BRASIL, 1988). As práticas formativas devem ser mobilizadoras de reflexão (NÓVOA, 1995) e oferecer ao docente uma nova forma de pensar a docência, tendo em vista a diversidade presente nas escolas e salas de aula.

A realidade deveria ser o conteúdo da formação, como afirma Canário (1997), e deveria ser repensada, discutida, analisada objetivando promover a (re)significação dos saberes e do fazer dos professores a partir das exigências efetivas que lhe são demandadas. Com isso, afirmam os autores, menos angústia estaria presente e o ato de ensinar seria reconhecido como prazeroso, como ensina Freire (1996). A pesquisa mostra que ao se sentirem menos angustiados, os professores se mostraram mais dispostos ao diálogo, suscitando neles um desejo de movimentar-se em busca de alternativas para seus dilemas.

Retomando a ideia do estranho familiar (CARVALHO, 2012), podemos afirmar que os dilemas escolares, pela estranheza que causam, sobretudo pela necessidade de enfrentamentos a serem tomados visando sua superação, dizem da familiar rotina da vida profissional e pessoal do professor na escola. Se para Freud (1996e) o estranho é algo já conhecido que está enclausurado no inconsciente, e quando vem à tona é causa de mal estar, de sensação de medo, terror, estranheza, Carvalho (2012) indica o ponto de torção com a ideia da banda de Moebius para dizer que é a partir dos próprios dilemas, ao serem apropriados pelo sujeito, que algo pode ser modificado. O que não acontece sem que este se ponha a trabalho. Nesse mesmo sentido, Canário (1997) diz do quão profícuo pode se transformar a escola quando se reverte, em sua complexidade, como base da formação.

No Diálogo abaixo [D2C6] a (e)vidência é de saberes, produzidos no coletivo, que têm como referente a história, os modos de ser e fazer da docência, e como o tempo dedicado a uma reflexão crítica daquilo que vem paralisar ou inibir (FREUD, 1996d) pode se transformar em impulso de trabalho a ser compartilhado com os pares na coletividade de professores na escola. Pode-se identificar no Diálogo, a efetividade do

espaço coletivo (LOPRETTI, 2007; CHALUH, 2008; FERNANDES, 2009), que é considerado pelas autoras como formativo. O compartilhamento de saberes práticos, elaborados e reelaborados a partir das relações entre sujeitos singulares “se realiza de determinada maneira para cada indivíduo, levando em conta suas experiências, sua história e sua identidade, permitindo que estas também sejam reconstruídas e (re)significadas” (LOPRETTI, 2017, p. 56).

Prof.12.: Enquanto eles são nossos alunos, o professor é chato, mas depois que eles não são mais nossos alunos, eles vêm e agradecem. Porque de certa forma, depois de toda a ditadura que imponho para eles, eles reconhecem...

Pesq.: Ditadura, como é que é isso?

Prof.12.: Ah, porque para trabalhar hoje, tem que ser ditador, militar. Militar mesmo, porque não dá! Eu não consigo. Não acho uma outra forma de trabalhar que não seja desse jeito.

Pesq.: Mas isso que você está chamando de ditadura, é algo que quando termina o pessoal vem agradecer... Será que é esse o nome que você...

Prof.12.: É o que eu chamo, não sei bem se é isso...

Pesq.: Se fosse ditadura talvez eles não viessem depois agradecer, será?

Prof.12.: Eu diria que é uma ditadura com abertura, né.

Pesq.: Mas como é isso? Porque isso é extremamente importante! Como balizar esse manejo?

Prof.12.: Sei ouvir, mas sei mandar também.

Pesq.: Sei ouvir, mas sei mandar?

Prof.12.: É...

Prof.8.: Eu já tenho mais de um quinquênio de estado e eu, no começo da minha carreira, a colega trabalhou comigo e sabe. Eu era apelidada na escola como professora (???) . O que é uma professora (???) É aquela que dá bronca. Aquela que fala, os alunos riam, e depois, quando vim trabalhar no estado, eu mudei. Mudei, porque, primeiro, que as salas do estado são bem maiores do que da prefeitura, embora na prefeitura, hoje em dia, também não está nada fácil. Eu posso falar para vocês que literalmente que eu não fui vencida pelo sistema, eu continuo sendo a mesma professora, com a mesma preocupação de uma aula de qualidade, mas que eu me adaptei ao sistema, eu me adaptei. Hoje, eu não bato mais boca com aluno. Quando eu vejo que o aluno, você falou, ele respondeu, tudo bem, ou, então, eu chamo ele pra fora, porque eu descobri que aluno adora ter plateia. Ele é muito forte, quando está em sala de aula, tira ele do grupo, acabou.

Pesq.: Ah é? Como funciona isso?

Prof.8. Não, aluno fala para te atrapalhar, você chamou a atenção dele uma vez, se ele já vem, está gritando comigo, ah... Não é minha mãe. Isso acontece demais. Você nem gritou, mas o aluno já vem com pedra na mão pra mim e eu não sou janela. Tudo bem, acabou, gente, vamos lá, estou dando aula para outros. Nisso, consegui com os outros, acalmou? Vem cá um pouquinho. Chamo ele lá fora. Vem cá, tem alguma coisa comigo? Vamos resolver. O que eu te fiz? Porque eles são muito fortes na sala de aula, e aí o outro vem, compra briga, e aí é você que está errada, e eu fui me adaptando, com certeza. E você perguntou o que eu achei? Eu sou muito honesta. Eu saio das reuniões frustrada. Porque eu acho que vim aqui, e se você rever a fita, você vai ver que quando eu cheguei aqui, eu tinha uma expectativa. Eu imaginei que realmente fosse acontecer uma coisa, eu tinha uma expectativa, eu imaginei realmente que fosse acrescentar alguma coisa. Porque o que eu sentia, eu vi que todo mundo sente a mesma coisa. Não tem diferença. O aluno é assim comigo, com ela, com ela.

Profs.: ((Inalldível))

Prof.8. : O que eu entendi, é que a gente está aqui dando um grito. E eu tenho medo que esse grito fique aí dentro desse aparelhinho que você tem virado aí pra mim. (Risos). Eu queria que fosse um grito que todo mundo escutasse. Não adianta eu ir falar com a minha diretora, porque a diretora vai falar com a superintendente, que, por sua vez, vai abrir a constituição ou o Estatuto da Criança e vai falar tudo... Não, não pode! Então, é um berro, de gente que tem muito mais poder nas mãos... Então, que devia ter. Eu me sinto muito, muito pequena. Eu tenho uma missão tão grande na sociedade, e, ao mesmo tempo, eu me sinto tão pequena na sociedade, porque a minha voz é calada, eu não sou ouvida.

Prof.3.: Deixa eu falar. Por outro lado, eu achei interessante. Porque a princípio, eu pensei assim, é triste! Você constatar a realidade, o que você realmente está vivendo e falar essa é a nossa realidade. Para mim

serviu para isso mesmo. É para encarar mesmo essa realidade, e é isso que eu vou ter que fazer na minha vida, eu vou ter que enfrentar. Isso que eu me dei conta com essas reuniões. E foi positivo num aspecto, que mesmo que nós estamos aqui compartilhando coisas, na maioria das vezes, negativas, foi importante para a gente sentir que os outros também estão no mesmo barco, não estamos sozinhos. E discordo com a colega, porque historiador, você também é. Quando começaram as transformações, como começaram as mudanças, para o mal ou para o bem, grupos, alguém teve ideia, alguém discutiu, alguém somou com o outro, aquilo cresceu e tomou forma. Talvez, possa ficar devendo, mas a partir do momento que nós percebemos que nós estamos no mesmo caminho, e que nós temos os mesmos problemas, que nós temos que enfrentar juntos, quem sabe isso não vai ser o ponto de partida para nós transformarmos essa nossa realidade e não aceitar o que eles falaram para a gente. Essa é a nossa realidade, mas nós queremos isso ou não? Então, cabe a nós, vamos fazer a nossa parte, independente do poder instituído. Nós sabemos que o povo tem força, que se nós unirmos, nesse aspecto, nós temos força. Não somos só um ou dois, somos uma classe inteira descontente, os alunos estão descontentes. Eles não podem ignorar as nossas angústias por muito tempo. Isso é o que eu acredito.

Profs.. ((incompreensível))

Prof.10.: No tempo que eu fiz faculdade, eu tinha um professor que era de Outro Fino. Ele falava assim, gente, hoje, a classe dos professores, ela é desvalorizada, mas quando eu comecei, muita gente deixou o emprego no Banco do Brasil para ir trabalhar como professor. Eu acho assim, olha, todo processo de transformação é doído. Não vamos ver, talvez, resultado, nossos filhos vão ver, e começou quando? Toda grande revolução começou pequena. Não foi com o exército inteiro que começou. Entendeu? Talvez começa aqui, você lança lá no seu Mestrado, outra pessoa se interesse, e vai crescendo e vai crescendo. É um processo doído e demorado, mas que a gente espera que surja resultado lá na frente. Eu penso assim. Porque se agente ficar calado, até outro fazer, vai demorar mais tempo ainda, gente! Eu falo assim, nós estamos frustrados, nós, professores estamos, Porque assim, gente, não estou desmerecendo o lixeiro, mas ele tem muito mais valor para muita gente porque tira o lixo da frente de sua casa do que o professor. Porque se não pega o lixo na porta da tua casa, todo mundo grita, se não tem professor na escola, não estão nem aí, está todo bem.

Prof.12.: Eu estava falando com ela aqui que também está passando por uma fase difícil... E eu uma vez te falei, e nós queríamos conversar o tempo todo. Porque para mim foi muito bom. Não sei se vai resolver alguma coisa. Pode ser que sim, pode ser que não. Mas, foi bom poder expor o que a gente sente. Eu vou embora daqui, quando a gente conversa, melhor do que quando não conversa. Melhor que quando eu ficava só mesmo resmungando. Para mim foi bom. Para o meu emocional foi muito bom.

Pesq.: Hun hun.

Prof.14.: Eu tenho uma 'técnica que eu gostaria de propor para vocês. Quando estou na minha casa planejando, eu, nesse ponto, não sou negativista. Nossa, meu Deus, amanhã eu vou ter que entrar na aquela sala? Eu penso realmente nos alunos que vem para a escola. Nós ainda temos isso, graças a Deus! Então, eu venho, se for para um aluno, mas se dei uma aula de qualidade, para mim valeu a pena. Infelizmente, olha a que ponto eu cheguei, isso que está me segurando, porque quando eu escolhi a carreira de magistério, não é porque era sacerdócio não, se não eu ia para um convento. É porque eu queria realmente contribuir com alguma coisa, sabe? Gente, eu vou fazer diferença na vida de alguém, tenho certeza que eu já fiz a diferença na vida de muitos alunos que passaram por mim. Então, eu venho com esse intuito. Nem se for para dar aula para aquele aluninho, mas eu vou, minha aula valeu a pena. E com isso a gente acaba conseguindo mais, mas não conseguimos conquistar todos.

Prof.12: Eu tenho pensado nisso. (???) Aqueles alunos que foram mandados embora... A gente tem falado que não existe respeito... Existe respeito sim, mas eu não estou muito a vontade. Eu penso, vou ter que ir atrás daquele menino. O que eu vou ter que fazer hoje para explicar alguma coisa, conseguir alguma coisa?

Pesq.: É um desafio diário?

Prof.14. E a gente tem que estar muito bem, confesso. Eu, graças a Deus, sou uma pessoa que tenho uma família, sou feliz, tudo, e acho que isso ajuda muito, porque a gente não é máquina, a gente é ser humano, então, qualquer problema, como é que você vai resolver qualquer problema que você está tendo na sua casa, com a sua família, e entrar na sala de aula e vem o desafio do aluno, você já não pode consigo mesmo, tem que aguentar aquilo? A gente explode.

Profs.: ((incompreensível))

Prof.8.: É verdade.

Prof.3.: É um processo duplo. Eu tenho também que aprender a desvincular. Não é fácil, sair daqui, não carrega os problemas para sua casa e vice-versa.

Prof.13.: No começo, quando a gente é mais nova, nos primeiros anos, os alunos, com essas coisas que eles fazem aí, má criação, fui levando para casa. Eu sonhava com aluno, nossa! Aconteceu várias coisas,

acho que estou ficando velha! Eu aprendi e agora, aprendi mesmo. A hora que eu saio daqui, pode ser oito e meia, oito horas, ou final de semana, esqueço, porque eu não levo. E nesses dias tive uma experiência, porque o aluno, aluno de sétimo ano, ele levantou, começou a gritar comigo só porque eu estava dando um bilhete para levar para os pais. Para os alunos, assim, que estavam dando problemas. Aí, ele começou a gritar no meio da sala, foi malcriado, que da vida dele quem cuida é o pai e a mãe dele; que ninguém tinha nada a ver com isso, nem professor, nem diretor, todo malcriado. Sabe quando você esquenta na hora? E eu então respondi, né? Só que eu não perdi minha razão. Aí, eu peguei e falei para o aluno, estou sendo educada, sem perder a razão, falei para ele o que era o dever da escola. Você está errado sim. E aí chegou no final, eu fiquei com raiva, e tudo e tal, só que eu falei, é aquilo. Eu deixei aquela raiva lá na escola. Fui embora normal, cheguei em casa, tudo normal. Chegou no outro dia eu cheguei lá na escola, por eu não ter falado palavrão, não ter me rebaixado ao nível dele, por eu ter falado só o que deveria ter falado, ele pegou, voltou, e começou a querer falar, querer agradecer.

Pesq.: Querer se aproximar? Isso que você está dizendo é importantíssimo!

Prof.13.: Porque o aluno, quando ele se toca que está fazendo errado, e eu não estou falando que eu nunca... Gente, uma vez, na outra escola, eu perdi tanto a razão! Porque os alunos me levaram ao extremo! Porque eu falei tanta besteira para eles, porque eles estavam vendo fotografia, um monte de coisas horrorosas, entendeu? Por isso que eu falei. A partir daquele momento que eu vivi! Coisa horrerosa! Claro que a gente perde a linha mesmo, mas depois disso eu não perdi mais.

Pesq.: Porque você está falando de uma posição do professor diante de um aluno que está te demandando, afrontando, né? E que a partir do momento que você se posiciona, segura daquilo que você está falando, está fazendo... Você surte efeito nele. Pode ser que não em todos, né?

[D2C6]

O saber do professor é rico de história/s e de experiências de vida que, quando compartilhadas, trazem o que de mais verdadeiro comporta do sujeito. Além de ser um produto da linguagem (LACAN, 1998d) o sujeito comporta em si as marcas do inconsciente que, apesar de imutáveis, possuem através da palavra, uma infinidade de novas formas de significação. As representações dizem da história, da forma de estar no mundo e de como o sujeito significa as experiências vividas. As novas representações dos fatos podem levar o sujeito/professor a se posicionar em outro lugar, criando uma nova forma de agir diante de si e do Outro. Ganhos e perdas traçam os caminhos, determinam funções. Prazer e desprazer impulsionam as ações, determinam a forma de funcionamento. Este é o jogo que envolve o Sujeito, o Outro e o objeto a, (LACAN, 1998b) (tido como o representante da falta estrutural do homem), que na sua presença/ausência, causa o desejo pelo saber. Os professores dizem:

“No tempo que eu fiz Faculdade, eu tinha um professor que era de Outro Fino. Ele falava assim: gente, hoje, a classe dos professores, ela é desvalorizada, mas quando eu comecei, muita gente deixou o emprego no Banco do Brasil para ir trabalhar como professor. Eu acho assim, olha, todo processo de transformação é doído. Não vamos ver, talvez, resultado, nossos filhos vão ver, e começou quando? Toda grande revolução começou pequena. Não foi com o exército inteiro que começou. Entendeu? Talvez começa aqui, você lança lá no seu Mestrado, outra pessoa se interesse, e vai crescendo e vai crescendo. É um processo doído e demorado, mas que a gente espera que surja

resultado lá na frente. Eu penso assim. Porque se agente ficar calado, até outro fazer, vai demorar mais tempo ainda, gente! Eu falo assim, nós estamos frustrados, nós, professores estamos. [Prof. 10 em D2C6]

“Prof.13.: No começo, quando a gente é mais nova, nos primeiros anos, os alunos, com essas coisas que eles fazem aí, má criação, fui levando para casa. Eu sonhava com aluno, nossa! Aconteceu várias coisas, acho que estou ficando velha! Eu aprendi e agora, aprendi mesmo. A hora que eu saio daqui, pode ser oito e meia, oito horas, ou final de semana, esqueço, porque eu não levo. E nesse dias tive uma experiência, porque o aluno, aluno de sétimo ano, ele levantou, começou a gritar comigo só porque eu estava dando um bilhete para levar para os pais. Para os alunos, assim, que estavam dando problemas.” [Prof. 13 em D2C6]

A história diz de lugares e suas raízes, de valores e das representações que levantam questionamentos do porquê: *“hoje, a classe dos professores, ela é desvalorizada, mas quando eu comecei, muita gente deixou o emprego no Banco do Brasil para ir trabalhar como professor”* [Prof. 10 em D2C6]. Diz da forma de ver os processos da vida que muitas vezes assustam ao se descobrir que *“todo processo de transformação é doído.”* [Prof. 10 em D2C6], e dizem dos desejos das esperanças e das desilusões de uma classe de educadores que *“espera que surja resultado lá na frente”* [Prof. 10 em D2C6], *“porque se agente ficar calado, até outro fazer, vai demorar mais tempo ainda”* [Prof. 10 em D2C6]. A história faz a gente aprender mesmo! Aquele que narra, diz Benjamin (1994), dá um sentido ao que narra e esse sentido é seu e é único pois, *“nesse dias tive uma experiência”*.

“Então, eu venho, se for para um aluno, mas se dei uma aula de qualidade, para mim valeu a pena. Infelizmente, olha a que ponto eu cheguei, isso que está me segurando, porque quando eu escolhi a carreira de magistério, não é porque era sacerdócio não, se não eu ia para um convento. É porque eu queria realmente contribuir com alguma coisa, sabe? Gente, eu vou fazer diferença na vida de alguém, tenho certeza que eu já fiz a diferença na vida de muitos alunos que passaram por mim. Então, eu venho com esse intuito. Nem se for para dar aula para aquele aluninho, mas eu vou, minha aula valeu a pena. E com isso a gente acaba conseguindo mais, mas não conseguimos conquistar todos.” [Prof.14 em D2C6]

O espaço da Conversação (SANTIAGO, 2009) difere de outros espaços escolares no sentido de que nesse o professor pode questionar sobre seu papel de professor, daquilo que vive na escola; pode se questionar sobre as escolhas passadas que muitas vezes não correspondem mais ao que dele se espera, ou ao que ele espera de si mesmo. Pode refletir sobre seus sonhos e escolher qual lugar quer ocupar no mundo porque isso faz toda a diferença para os que se relacionam com ele e para si também

(FREIRE, 1996). A Conversação se difere de outros pelo que propicia ao sujeito: a escuta de algo que faz parte do sujeito, mas que ele ao falar não se dá conta, sendo para este ponto que surge como sintoma, como angústia, como falta que o analista se direciona. Além do mais, ao dar-se conta de sua própria dificuldade, o sujeito pode se apropriar de saberes antes não reconhecidos, o que pode promover resistência e perseverança em continuar buscando, ao consentir que “*a gente acaba conseguindo mais, mas não conseguimos conquistar todos.*”. [Prof.14 em D2C6].

Prof.12: Eu tenho pensado nisso. (???) Aqueles alunos que foram mandados embora... A gente tem falado que não existe respeito... Existe respeito sim, mas eu não estou muito a vontade. Eu penso, vou ter que ir atrás daquele menino. O que eu vou ter que fazer hoje para explicar alguma coisa, conseguir alguma coisa? [Prof.12 em D2C6]

O pensamento crítico, o pensar certo, o pensar curioso que os autores como Freire (1996) e Nóvoa (1995) valorizam como forma de desenvolver o processo formativo do professor, podem levar o sujeito a pensar nas ações passadas, sua postura frente ao Outro. Ao questionar as ações passadas que causaram efeitos “*mas eu não estou muito à vontade,*” que ele planeja o futuro, buscando novos saberes, novas estratégias para agir, se questionando *O que eu vou ter que fazer hoje para explicar alguma coisa, conseguir alguma coisa?*

E é nesse sentido que o espaço da Conversação, espaço de oferta da palavra, rico de significantes que dizem do inconsciente do sujeito/professor, esclarece, confunde, elucida e produz dúvidas. São momentos de construção das respostas para as questões particulares e coletivas; momentos de provável abertura para outros horizontes. As retificações subjetivas, dizem de uma mudança de posição frente às questões dilemáticas do sujeito/professor na escola (ZABALAZA, 2004). Acredita-se que a Conversação com os pares ao se valer de “uma ‘associação livre coletivizada produza um certo efeito de saber’” (SANTIAGO, 2009, p 74). A mesma autora afirma que a palavra opera transformações e que dar ao professor um espaço para que esta operação aconteça é permitir que algo do seu mais íntimo desloque-se em direção dessas transformações.

“O que eu entendi, é que a gente está aqui dando um grito. E eu tenho medo que esse grito fique aí dentro desse aparelhinho que você tem virado aí pra mim. (Risos). Eu queria que fosse um grito que todo mundo escutasse.” [Prof. 8 em D2C6]

Quando o sujeito, muito angustiado encontra lugar de escuta e acolhimento para suas dores, suas angústias pode soltar a voz. Pode encontrar alívio para a sua angústia, suas frustrações, seus medos mais obscuros porque há alguém para ouvir o que o sujeito tem a dizer. Nesse sentido, nesse sentir do efeito de um “apoderamento” (CHALUH, 2008) é que se reconhece a importância um espaço de oferta para a palavra que busque uma cultura “crítico-reflexiva” (NÓVOA, 1995; DUBAR, 1997), que contribua para o desenvolvimento profissional e pessoal; que possa promover a autonomia da ação docente com “experiências inovadoras” (DUBAR, 1997) reproduzidas no coletivo toma o estatuto de formativo.

Chaluh (2008, p.76) afirma que no grupo, no coletivo, os professores são considerados “construtores/gestores da escola”, pois nele se evidencia o imperativo de adquirir novos/outros saberes sobre cada aluno e o grupo, bem como sobre o todo da sala de aula.. No coletivo a colheita é farta. Colhe-se aquilo que todos planta e os efeitos são produzidos por todos e cada um. Uns colhem mais, outros colhem menos, cada um a seu modo. Porém, a falta é inerente ao sujeito e dela será o ponto de partida e o ponto de chegada na Conversação.

7.3.1.1 O sentido é a posteriori

O tempo lógico de Lacan (1998c), pode auxiliar a pensar as construções de cada um dos professores e com isso perceber a efetividade desse espaço da Conversação como uma ferramenta de desenvolvimento formativo do docente e do sujeito. Para o autor, o tempo segue a lógica do sujeito e isso que dizer que o inconsciente é atemporal. A lógica do inconsciente não tem a mesma forma de funcionamento cronológica de marcar o tempo, tal como pensada por Newton.

Lacan (1998c), fala de três modalidades de tempo que dizem respeito a uma tensão temporal: o instante de ver, o tempo para compreender e o momento de concluir. Pose-se dizer que o Instante de ver se refere ao sujeito que se coloca um enigma. O tempo de compreender se refere ao sujeito reflexivo na busca da solução do enigma para, então, chegar ao momento de concluir⁵³. Essa conclusão pode ser relacionada a uma possibilidade de ressignificação. Porém, dependendo da intensidade da tensão no

⁵³ O conceito de tempo é muito mais complexo que a simples formulação apresentada nesta pesquisa. Ver mais em: LACAN, J. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. In: ____ **Escritos**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1998c.

instante de ver, os três momentos podem se reduzir apenas a este. Para Lacan, “[...] é na urgência do movimento lógico que o sujeito precipita simultaneamente seu juízo e sua saída... a tensão do tempo inverte-se na tendência ao ato que evidencia aos outros que o sujeito conclui.” (LACAN, 1998c, p. 206).

No espaço/tempo do coletivo pode-se identificar a ocorrência destes três tempos. Como já se afirmou, os professores encontram na Conversação um espaço para refletir sobre os dilemas geradores das angústias de cada um (tempo de compreender) para, se possível (porque essa não é uma certeza incondicional), chegar a uma elaboração que vá de encontro a soluções para seus dilemas (momento de concluir). Se o ponto de angústia de cada um é o ponto de partida para o movimento é oportuno lembrar que para Lacan (1998c), o tempo se desenvolve de acordo com a singularidade de cada sujeito.

Na Conversação as identificações dão um lugar ao sujeito que, tendo o outro como referência, se situa. O objetivo é localizar o problema identificado o que surge para o professor como fracasso, dilema e impasse, na sua relação com o Outro, que segundo Santiago (2008, p 113), “*pode ser a escola, a comunidade ou qualquer outro organismo responsável por garantir condições para o estabelecimento e a manutenção de laços simbólicos*”. Através de sua enunciação Santiago (2008), o docente torna vivo o saber, animando-o de uma autoridade autêntica, que não se aprende nos livros.

Se segundo Lacan (2004, p.119), somente a partir da angústia temos acesso a uma tradução subjetiva do objeto *a*, e isso quer dizer, traduzir a forma de ser do sujeito no mundo. O Diálogo abaixo [D3C6], que foi nomeado de “O Projeto”, vem aqui, dando sequência ao conteúdo transcrito na sexta Conversação, exemplificar a riqueza dos espaços coletivos que nessa Conversação, tomada como um momento de concluir (LACAN, 1998c), traz toda uma construção, uma elaboração de saberes compartilhados. A observação da passagem pelos três tempos lógicos (LACAN,1998c) a que já fizemos referência, a saber: Instante de ver – Tempo de compreender – Momento de concluir, pode contribuir na percepção do que anteriormente afirmamos.

Prof.13.: Só para concluir, eu não sei se vocês todos concordam. A gente vai tentando, cada dia a gente faz uma coisa pra melhorar. Mas tem uma hora, eu acredito muito em uma coisa. Mas depende dos professores, eles não acreditam nisso, entendeu? Mas eu acredito, porque algumas vezes eu fiz e deu certo. Eu acredito, assim, dos professores fazerem projetos juntos. Eu acho que é muito válido. Tem professor que acha que é perda de tempo. Uma vez, eu fiz numa escola, não foi nem aqui, foi numa outra escola. E lá tinham muitos problemas, lá é bem social, sabe? E aí eu fiz um festival, que eles tinham que dançar, de cultura, assim, diferente, e eles estavam muito acostumados com Funk. Essas coisas era um projeto. Era um projeto de poesia, de um monte de coisa envolvida e dança, porque eles gostam. E surtiu tanto efeito, que, claro, com muita regra, ensaio. Claro, não foi tudo solto, eles

gostaram tanto! Os alunos, tinham uns que nunca tinham usado calça social. E depois disso, esse mesmo aluno, um deles, ele pediu a mesma roupa que eu tinha emprestado, social, que era do meu noivo, para ele ir a um casamento, entendeu? Ele é próximo, conhecido, a gente emprestou do mesmo jeito. Eu acho assim, às vezes, aqueles alunos só estão acostumados àquilo. Aquele funk, aquela cultura, e às vezes por causa de um projeto, aquele foi de poesia. De poesia e arte, mas pode ser qualquer projeto, ele mudou! É uma coisa que depende do professor que acredita...

Pesq.: Eu estou aqui tentando entender que, o que você está falando é em como transformar um grande projeto em pequenos projetos? Será que dar uma aula diferente, tentar alguma coisa diferente não seria um pequeno projeto? Talvez dentro da sala de aula...

Prof.14.: Eles acabaram de falar nisso, aquele projeto, como é mesmo?

Prof.10.: Gentileza gera gentileza?

Prof.13.: É. Uma vez teve um projeto “Gentileza gera gentileza”, então, eles estavam querendo voltar de novo o projeto, com os valores. Então, assim, tem professor que não acredita, mas tem hora que eu acredito tanto nisso.

Pesq.: Mas isso não é um ponto extremamente importante? Porque de tudo aquilo que foi falado nesses dias todos, hoje, vocês estão podendo falar de coisas positivas. De movimentos positivos, de possibilidades que geraram efeitos que vocês puderam colher frutos. E que tem haver exatamente com essa postura do professor. Com aquilo que ele acredita, naquilo que ele se propõe. Se eu não acredito, eu não tentei.

Prof.13.: Porque um projeto, o professor, sozinho, ele não consegue fazer. Porque o projeto existe, então teria parceria de todos na escola, até o diretor. Porque projeto é um pouco complicado mesmo. Tira aluno da sala para ensaiar, dependendo do projeto, ele é mesmo um pouquinho trabalhoso, porque tira aluno da sala, gera um pouco de desconforto, mas que no final...

Pesq.: Mas quando você tira o menino da sala de aula para desenvolver qualquer atividade lá fora; de alguma coisa que ele esteja completamente envolvido com o conteúdo daquela sala, isso também não é importante? E que talvez ele possa passar um tempo fora e na hora que ele volta, esse tempo que ele esteve fora compensa porque ele recupera muito mais do que ele ficar aquela coisa... rotineira...

Prof.14.: Fora, ele não dá problema de comportamento. É incrível, gente! Toda a vez que você tirou um aluno do canto dele, tirou da sala de aula, pode ser ali na praça, você não precisa chamar a atenção dele. Eu falo isso porque já saí com criança de cinco anos..

Pesq.: Sair um pouco com o aluno de dentro da escola, o que significa isso? Para a gente poder entender o que causa o efeito diverso? O que significa levar os meninos para fora?

Prof.13.: Primeiro, tem que saber o objetivo dessa saída.

Pesq.: Saiu da escola. Os motivos podem ser vários, mas a questão é o sair O que é o sair?

Prof.13.: Porque é diferente para eles.

Pesq.: O diferente chama a atenção. Que mais?

Prof.8.: Ele vai ter novas experiências...

Pesq.: Isso, toda a vez que a gente tem novas experiências, isso chama a atenção. Que mais?

Prof.3.: Tem medo de ser visto na rua do jeito que ele se comporta dentro da escola. Não é a praia dele!

Pesq.: Também. Ele está exposto...também tem isso! Que mais?

Prof.13.: Eu fiz um festival em escola que está acostumada com Funk, Eles dançavam assim, requebrando. E na outra eles não eram assim.

Pesq.: Eram como?

Prof.13.: Recatados. E quando nós fomos dançar o Funk... O Funk assim, mais ou menos, né? Os alunos de lá não dançaram requebrando, e os da outra escola, sim.

Pesq.: Como é que é então?

Prof.13.: Na escola que eles estão acostumados com sexo, bebida, droga, Funk, tudo à flor da pele, na hora que eles foram rebolar, a professora de educação física gritava, gente! Funk! Mexe o quadril, e eles dançaram duros, assim. E na outra não, eles se soltaram. Não no sentido que eles são, mas eles dançaram...

Pesq.: Você não está falando exatamente que o que chama a atenção é o diferente? Para um que está acostumado, o que é o diferente?

Prof.13.: O contrário, né?

Prof.8.: O diferente é mais interessante do que o cotidiano.

Pesq.: Até mesmo dentro do planejamento, na sala de aula. O projeto não precisa ser tão grandioso assim.

Prof.3.: Ele pode ser até um projeto das próprias aulas.

Pesq.: É.

Prof.3.: Até porque não dá para sermos diferentes nos duzentos dias letivos.

Prof.13.: Eu fiz um projeto para os alunos, eles colocavam um tema para cada semana trabalhar com ele. Por exemplo, uma semana isso, outra semana aquilo.

Pesq.: E vocês perguntam o quê que os alunos gostariam de trabalhar?

Prof.s.: ((incompreensível)) perguntavam para os alunos.

Pesq.: E o que vocês acharam disso?

Prof.3.: Eu costumava fazer diferente. Com muito medo, assustava o povo mesmo. Nós levamos rap para a escola, fizemos grafite, teatro, eu vinha aqui no horário que eu podia ou não podia. Depois eu tive filhos, daí eu não tive tempo para isso, mais. Mas era assim, muito melhor do que agora. Então, assim, muita coisa a gente vai desanimando, quer dizer, às vezes, você prepara uma coisa assim e não tem aquele respaldo que você achou que teria, quando... entendeu? Daí você vai ficando com aquele saudosismo do passado. Tenho experiências fantásticas de sala de aula, tanta coisa que eu inventei na hora e deu certo, mas era diferente.

Pesq.: Por que era diferente?

Prof.3.: Não sei explicar porque era diferente, mas era dinâmico, sei lá. O aluno sentava no chão, era diferente a relação que eu tinha com eles. E, assim, para quem chegava, podia ser pouco disciplinar, mas atingia o objetivo.

[D3C6]

A forma de intervenção de cada um dos professores dentro do espaço reflexivo, juntamente com a presença da pesquisadora/analista, vem dizer da “boniteza” (FREIRE, 1996), da maneira como cada um, a partir da própria história e no meio de seus pares, se situa no mundo. É a beleza que se produz quando, intervindo nele, o saber é (re)significado.

Prof.3.: Eu costumava fazer diferente. Com muito medo, assustava o povo mesmo. Nós levamos rap para a escola, fizemos grafite, teatro. Eu vinha aqui no horário que eu podia ou não podia. Depois eu tive filhos, daí eu não tive tempo para isso, mais. Mas era assim, muito melhor do que agora. Então, assim, muita coisa a gente vai desanimando, quer dizer, às vezes, você prepara uma coisa assim e não tem aquele respaldo que você achou que teria, quando... Entendeu? Daí você vai ficando com aquele saudosismo do passado. Tenho experiências fantásticas de sala de aula, tanta coisa que eu inventei na hora e deu certo, mas era diferente. Pesq.: Por que era diferente? Prof.3.: Não sei explicar porque era diferente, mas era dinâmico, sei lá. O aluno sentava no chão, era diferente a relação que eu tinha com eles. E, assim, para quem chegava, podia ser pouco disciplinar, mas atingia o objetivo. [Prof. 3 emD3C6]

Segundo Freire (1996), a tarefa docente, muito mais que apenas ensinar conteúdos “bem ou mal ensinados e/ou aprendidos” consiste em movimento dialético que pode tanto “reproduzir uma ideologia como desmascará-la” (p. 98). No excerto abaixo se percebe que o professor vai tentando, e com essas tentativas, melhorando e ampliando seu trabalho e seus saberes. Importante perceber, na fala da professora anteriormente apresentada [Prof. 3 em D3C6], que sua postura é de implicação com o trabalho porque ele acredita naquilo que faz e, por isso, dá certo. A professora fala da

força do trabalho em grupo, mas também da necessidade de que o/a professor/a esteja implicado.

“Só para concluir, eu não sei se vocês todos concordam. A gente vai tentando, cada dia a gente faz uma coisa pra melhorar. Mas tem uma hora, eu acredito muito em uma coisa. Mas depende dos professores, eles não acreditam nisso, entendeu? Mas eu acredito, porque algumas vezes eu fiz e deu certo. Eu acredito, assim, dos professores fazerem projetos juntos. Eu acho que é muito válido. Tem professor que acha que é perda de tempo. Uma vez, eu fiz numa escola, não foi nem aqui, foi numa outra escola. E lá tinham muitos problemas, lá é bem social, sabe?” [Prof.13 em D3C6]

Freire (1996) vem sustentar o que o professor demonstra na Conversação como um saber de sua prática pela experiência. Esse saber “de pura experiência” sem uma metodologia rigorosa, não deixa de ser um saber que deve ser considerado: *“A gente vai tentando, cada dia a gente faz uma coisa pra melhorar.”* [Prof. 13 em D3C6]. Pode-se dizer que se a escola mantém aberto o espaço de circulação da palavra, as repetidas reflexões, sobre os dilemas, as diferentes formas de se abordar o mesmo tema pelos professores ao buscarem soluções inovadoras, este espaço vai se fortalecendo como formativo.

As situações concretas, para Tardif (2000), contribuem para o desenvolvimento de técnicas didáticas e inovadoras que levem a rotina escolar para outros ares mais agradáveis e envolventes toma um valor diferenciado no espaço da Conversação. Quando os professores podem ver que não é por falta de possibilidades que as aulas podem ser diferentes. *“Mas depende dos professores, eles não acreditam nisso, entendeu?”* [Prof. 13 em D3C6]. A (re)significação de um saber, a elaboração para concluir algum saber inovador pode ser confirmado no excerto abaixo, quando o movimento moebiano se apresenta para mostrar que dentro/fora podem pertencer a um mesmo caminho e nenhum deles tem valor maior. Um dos professores, ao escutar a colega que falava dos grandes projeto, pode passar de uma significante a outro e concluir.

Pesq.: Você não está falando exatamente que o que chama a atenção é o diferente? Para um que está acostumado, o que é o diferente? Prof.13.: O contrário, né? Prof.8.: O diferente é mais interessante do que o cotidiano. Pesq.: Até mesmo dentro do planejamento, na sala de aula. O projeto não precisa ser tão grandioso assim. Prof.3.: Ele pode ser até um projeto das próprias aulas. Pesq.: É”. [Prof. 8 e 13 em D3C6]

7.3.2 E o trabalho continua

Ao finalizar a Conversação, o professor dirige uma demanda à pesquisadora/analista: quer saber o que o Outro sabe e a conversa continua, o trabalho continua, pois o desejo está em causa. A pesquisadora/analista sabe da relação próxima entre demanda e desejo visto não pela vertente da necessidade, mas da falta (LACAN, 2004). E como já visto a falta é que promove o desejo de saber.

Pesq.: E como um professor se mobilizaria nesse sentido? Bom, depois dos cinco encontros, com essa conversação está encerrado. Seriam cinco encontros, as conversações, e a gente faz um fechamento para ver o que é que surge disso. De qualquer forma, eu gostaria muito de agradecer por vocês virem. Sei que é corrido, para quem dá aula de manhã, de tarde e de noite. É corrido, mas, estou agradecida mesmo. Foi uma grande contribuição para a minha pesquisa...

Prof.8.: Foi muito bom para mim também. Você pode usar isso da melhor forma que você achar.

Pesq.: Muito obrigada. É esse o meu intuito, com certeza.

Prof.8.: E nesse fechamento, eu queria colocar assim, você poderia contar pra gente o que você sentiu? Para gente foi tão diferente. Você não poderia pelo menos contar para a gente se foi bom?

Pesq.: Olha, é... para a pesquisa, esse material todo, as discussões e tudo o mais, isso vai servir para a pesquisa e para aquilo que eu vou escrever. Fora isso, a Conversação, ela é uma forma de trabalho de intervenção nas escolas. Eu trabalho com isso. Então, é, muitas vezes as escolas me chamam, estão com questões importantes, estão com dificuldades para serem solucionadas, ou, enfim, querem intervir com os pais, querem intervir com um grupo de alunos, fazer um trabalho formativo com os professores, a Conversação, um pouco se abre para isso. Mas é uma construção. Quando você diz assim para mim, vou sair daqui um pouco frustrada, porque eu ficava esperando que houvesse alguma coisa... Porque, a frustração, de alguma forma, é isso que faz movimentar, por quê? Tem foco? Disso tudo que foi levantado, dessa realidade que temos aqui, seria muito bom se tivesse um receituário, e a gente dissesse, para esse problema, né, tanta dose desse remedinho, né? Não é isso, é algo que é preciso haver um espaço pra falar, pra falar do que eu sinto, pra falar do que eu acho. Para escutar o que o outro sente, o que o outro acha. Porque vocês todos, muitas vezes, vocês não percebem isso, mas vocês têm um saber tão grande que é próprio! Que quando você fala, ah, eu não discuto com o aluno na frente dos outros, vou dar plateia para ele? Eu chamo ele ali, separado, e lá eu converso com ele. Eu já vi que quando eu faço isso, o efeito da minha conversa com ele é diferente, né? É um saber que é seu, que você construiu na sua experiência, e, que talvez isso sirva para quem está te escutando. Então, muitas vezes, a gente não tem noção desse saber que a gente é proprietário, e a gente não faz uso dele. A gente não percebe quando a gente não abre um espaço como este, para poder refletir. Acho que última coisa, assim... Acho que isso seria uma consequência, não é nem esperar por uma receita, mas é construir um caminho. Porque não tem uma coisa, assim, não tem um... Para dor de cabeça toma um... Não é assim que funciona. A sua sala de aula é só sua. Os seus alunos com você, na hora que você sai, para essa outra professora são outros. Uma coisa que com você funciona, para o outro não funciona. Um professor que gosta de Funk e faz uma aula com Funk e os alunos fazem Uau!!! Se eu gosto de outro tipo de música, como é que eu vou dar uma aula com Funk para os meninos? Não vai dar certo.

Prof.: (inaudível)

Pesq.: Exatamente, que é isso que você falou ontem. Na hora que eu vi que eu não posso levar os problemas daqui para casa, que eu tenho que deixar, porque eu já vi que eu não posso bater de frente com aluno, que eu não posso me rebaixar a ele, mas que eu tenho que manter a razão, na hora que eu faço isso, o menino escuta, daí ele tenta se aproximar. Vocês conseguem perceber o quanto que vocês sabem? E vocês não tem noção disso! Na hora que a gente propicia um espaço para a conversa, isso serve até para vocês mesmos reelaborarem todo esse saber de vocês. Porque na sala de aula ninguém vai pensar, o manual, o que vou fazer... Na sala de aula, você conta com aquilo que você tem, com aquilo que está introjetado, com aquilo que é teu, que você tem propriedade dele, que você não tem que buscar no manual. Porque aí não funciona, já foi. Se você tiver que parar pra... não é?

Prof.8.: Mas eu digo assim, quando você for elaborar, você vai elaborar sobre o contexto, né? E eu não tenho capacidade que você tem de fazer uma avaliação psicológica dos participantes e no seu trabalho,

acredito que você está fazendo essa leitura. No momento que os professores tem baixa autoestima, o otimismo, o pessimismo. Você sentiu isso e a gente está muito mais colocando pra fora, porque, às vezes, a gente tem emoção, mas não percebe a emoção. E sei que você fez isso e é esse resultado que eu gostaria de ver.

Pesq.: Sim... A gente vai ver no final a monografia ((risos))...

((vozes sobrepostas))

Pesq.: Eu tenho mais meio semestre para fazer. Essa escola é meu material de campo para meu Mestrado. Então, meu Mestrado vai ser a partir desse grupo, nessa escola aqui. Que já e... Olha quanta coisa vocês trouxeram! Mas, assim, o intuito mesmo é que vocês possam fazer uso disso para vocês. Porque essa é uma construção que é própria de cada um. Com certeza, cada um escutou uma coisa diferente. Essas conversas todas trouxeram mais para um, menos para outro, um ponto muito importante para um, um outro ponto importante para outro, mas isso que eu acredito que é formativo. E quando você falar, o colega deu uma boa ideia. E muitas vezes, se vocês não esgotaram isso na palavra, vocês fizeram alguma construção. Talvez, no segundo semestre, o que a gente possa fazer, é:: um:: ter uma conversa, né? onde vocês possam trazer o que foi elaborado, se adiantou, se não adiantou, se deu algum efeito ou não...

Prof.8.: O legal dessas conversas não é a concordância, mas a discordância. Faz a gente retomar uma ideia.... Acho que isso é legal.

Pesq.: Exatamente, e o interessante é o que vocês trouxeram hoje, né? Que é toda a questão do diferente. Vocês terminaram, trazendo, de alguma forma, um ponto para a gente refletir, que isso possa servir para vocês de alguma forma. Obrigada, viu?

[D4C6]

A importância dos vários Outros que enriquecem as discussões, as reflexões de suas narrativas e as de seus pares, é apontada pelo professor que confirma o saber adquirido no espaço da Conversação reafirmando o trabalho reflexivo que o promoveu. O professor afirma: “*O legal dessas conversas não é a concordância, mas a discordância. Faz a gente retomar uma ideia... Acho que isso é legal.*” [Prof. 8 em D4C6]. O professor reafirma ao dizer que é a “discordância” – o ponto que marca a divisão do sujeito, o ponto de falta (LACAN, 1998b) que provoca e convoca o sujeito ao trabalho. É ele que “*faz a gente retomar uma ideia.*”. Ao saber do Outro passa a saber de si e esta aquisição de conhecimento de si e do outro é formativa, tal como Fernandes (2009, p. 5) aponta:

[...] narrando-se, narrar-se a outros sujeitos ao mesmo tempo que para si mesmo. Formas de reflexão, as memórias da formação e da trajetória profissional podem possibilitar o encontro e o “diálogo” do sujeito consigo mesmo e com os muitos sujeitos presentes/ausentes nessa trajetória, de vida e profissão. Nesse sentido, pensar a formação profissional de professores requer pensar a própria formação.

A pesquisa mostra que a Conversação não é somente um oferecimento para a circulação da palavra, mas apresenta-se, principalmente, como um espaço de construção de saber que será apropriado de forma particular pelos sujeitos que dela participaram. Refere-se à construção de novos sentidos para os dilemas educacionais que tocam as

questões inconscientes dos professores e ao respeito ao tempo lógico de cada um na resignificação de seus dilemas pessoais e profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mudanças econômicas e sociais de um mundo globalizado têm ocorrido em tempo frenético. Ao mesmo tempo que propiciam outras formas de vida e de relações, nos coloca diante de realidades diversas que exigem novas posturas, novos valores, o que se coloca como um grande desafio. A era pós-moderna caracterizada pelas ações das mídias eletrônicas, pela universalização dos mercados, e por novas perspectivas político-sociais definem as relações de poder balizadas por uma sociedade capitalista (HARGREAVES, 1994), indicando também novas metas que a Educação busca atingir. Construir/reconstruir a escola da contemporânea tem sido o grande desafio para os educadores que buscam meios para ampliar seus saberes e acompanhar as demandas desse mundo globalizado. Estudos e discussões vêm sendo realizados pela comunidade educacional com o objetivo de construir uma escola que visa atender o projeto social de universalização escolar, dando ênfase e contemplando efetivamente a diversidade que hoje é uma característica das escolas brasileiras e de todos os países (CAIADO, 2008).

Dentro deste panorama é que emergiu o objeto e objetivos da pesquisa realizada que se voltou à formação docente, à reflexão dos dilemas docentes nos espaços coletivos, contexto este que vem sendo solicitado, através dos seus profissionais, a realizar mudanças no profissional e no sujeito/professor visando atender as solicitações da contemporaneidade. O processo de mudança, porém, como afirmaram os professores, requer reflexões sobre seus efeitos.

A pesquisa reuniu dois campos de saber, a Psicanálise e a Educação visando, na interseção entre esses campos, buscar algumas respostas para lidar com as questões que nos colocam a complexidade do quadro atual e as incertezas que acometem a todos os envolvidos, direta e indiretamente com as questões educacionais. Assim, fazendo uso da técnica da Conversação (MIRANDA; SANTIAGO, 2011) voltou-se a investigar, em um espaço de reflexão e interlocução entre os professores, na escola, quais os dilemas que se apresentam aos docentes no exercício profissional e como eles vêm reconstruindo seus saber/fazer a partir dessas situações dilemáticas.

Os dilemas que foram identificados na análise das Conversações dizem respeito a temas geradores de conflitos para os professores e à relação do sujeito/professor com o Outro/aluno, o Outro/gestor, o Outro/família, o Outro/social, o Outro/Instituição, o Outro/política, enfim, o Outro da linguagem (LACAN, 1998d). São relações que direcionam e determinam posicionamentos do sujeito professor no ambiente de

trabalho, relações que participam da sua constituição como sujeito e marcam sua construção identitária do ser profissional, e também da imagem que o docente constrói desses outros com quem se relaciona. Essas relações, nos temas apresentados, se materializam (ou se representam) em questões voltadas à autonomia e autoridade dos docentes, às condições de trabalho e à aspectos pedagógicos.

1. OS DILEMAS

Os dilemas (ZABALZA, 2004) relatados pelos professores dizem respeito à realidade social, econômica e política da sociedade, o que afeta a escola. Os indicativos encontrados foram: o número excessivo de alunos em sala de aula que impossibilita o professor de dar a atenção necessária para todos os alunos; a falta de material escolar suficiente acarretando problemas de aprendizagem entre todos os alunos; a exigência de alta qualidade do desempenho docente sem oferecimento de condições reais para tal; a cobrança de resultados positivos que deixam o docente com sentimento de impotência; e o descumprimento das regras estabelecidas pela legislação vigente pelas autoridades responsáveis.

Como efeito disso encontramos um professor que se queixa e que afirma que esses dilemas têm afetado sua atuação. O professor afirma sobre o desrespeito nas relações com outros sujeitos-profissionais da escola e/ou que compõem o sistema educacional como um todo. Diz do sentimento de frustração e impotência pela situação em que se encontra o aluno nas salas de aula, pelos problemas que traz de casa pela condição financeira e afetiva; do sentimento de insatisfação com o trabalho pelas precárias condições de que o sistema oferece como salários baixos, falta de material adequado para dar aula e atender as necessidades específicas dos alunos; e, ainda, afirma sobre a falta de reconhecimento de sua posição, o que abala em sua autoridade frente ao outro e em sua subjetividade pois se vê tolhido de autonomia no seu fazer e é atingido pela forma autoritária com que a direção da escola e da rede de ensino lhe impõe procedimentos no agir dentro e fora da sala de aula. Toda esta realidade tem sido fator de adoecimento dos professores.

Outro dilema que surge com muita intensidade é a questão da inclusão escolar, o que tem gerado sentimento de frustração pelo despreparo em lidar com alunos necessidades educacionais específicas. No que se refere a questões da organização dos sistemas e escolas, afirmam sobre a falta de material adequado, instalações não

apropriadas, problemas com a legislação que normatiza este atendimento. Dizem também de dificuldades de relacionamento entre as funções profissionais (Professor regente / Professor de apoio) resultados do não reconhecimento da delimitação de funções e lugares nesse contexto. Os professores sentem-se despreparados para trabalhar com a inclusão em função da formação acadêmica que recebem nos cursos de formação inicial e que não oferecem, segundo os mesmos, preparação adequada e visão realista dos desafios da educação inclusiva. Também o grande número de alunos em sala de aula é apontado como um fator dificultador do adequado atendimento aos alunos, não somente daqueles que precisam de atendimento específico. O apoio que a família dispensa no processo educacional é visto como fundamental para cobrir as falhas estruturais da escola.

O laudo surge como uma questão de importância, uma vez que se fica condicionado ao mesmo para ter acesso aos recursos e sistemas de apoio que o aluno necessita para ter acesso a educação adequada. Uma nuance sobre a função do laudo é o rótulo que ele imprime no aluno sendo fator muitas vezes limitador para o seu desenvolvimento e as habilidades que poderiam ser adquiridas; o investimento do professor sobre o aluno pode ser direcionado por ele. Outra questão que se evidencia é a diferença dos recursos e de investimento entre as escolas dos diferentes órgãos públicos.

Toda esta realidade escolar que se configura na rotina escolar fica evidenciada, na fala dos professores nas Conversações, como atravessamentos na construção da autonomia e da autoridade docente. As questões da autonomia e autoridade perpassam os problemas do excesso de trabalho que é exigido do professor, vista por eles como uma sobrecarga inadequada e antiproducente estabelecida e imposta pelo sistema educacional/rede de ensino. Seja pelo excesso de trabalho burocrático administrativo, com preenchimento de formulários, relatórios, tabelas, diários, portfólios, entre outros, como pela cobrança de desempenho e produtividade, sem oferecer condições para tal, estes fatores interferem de forma negativa sobre sua atuação pedagógica pois distanciam o docente do seu objetivo principal que é ensinar. Além da perda da autonomia na sua função e do excesso de atividades, se acrescenta o fato de que a grande maioria dos professores trabalha em mais de uma escola para conseguir ganhos para sua subsistência.

A inadequação dos processos avaliativos é outra tônica entre os dilemas que surgem no espaço da Conversação, seja em relação às avaliações dos alunos como dos professores. Em relação aos alunos, os professores dizem que a quantidade de

programas e instrumentos criados pelo sistema educacional/rede de ensino além de aumentar a quantidade de trabalho dos professores, que perdem uma quantidade enorme de seu tempo em preparar e corrigir provas, por exemplo, não têm a efetividade esperada, pois, o foco não está em medir conhecimento visando atuar em pontos frágeis na aprendizagem do aluno e nas condições de ensino, mas em responder com bom índice quantitativo ao que é esperado externamente. Essas condições que se lhes impõe acerca da avaliação, segundo os professores, tem abalado as formas de relação entre os professores e os alunos, o que acentua os problemas da ausência de autonomia e autoridade docente.

No que se refere à avaliação dos professores os mesmo se sentem ameaçados, o que incide na própria autoridade de professor e lhe impõe formas de agir, bem como também incide nas formas de relação com a gestão e a rede de ensino. Esta configuração dentro da escola reflete na atuação dos profissionais, por exemplo, em relação a como concebem e lidam com a indisciplina dos alunos. Evitando métodos tradicionais de ensino e práticas autoritárias, são cobrados para serem mais criativos, mas são também questionados quando não mantém o padrão instituído da disciplina coercitiva e autoritária.

2. REFLEXÕES E OS SABERES

Pensando em que medida esses impasses e dilemas do cotidiano docente podem ser mobilizadores de reflexões sobre a prática docente e de (re)significação de seus saberes (TARDIF, 2000) considerou-se como objetivo da pesquisa investigar como e em que medida o oferecimento, na escola, de um espaço para a expressão e circulação da palavra pode promover, por meio da reflexão e da interlocução propiciadas, a apropriação de um outro/novo saber produzido na prática docente e a criação de novas formas de atuação. Buscou-se, nesse sentido, por indicativos da efetividade formativa desse espaço percebendo os efeitos desse trabalho reflexivo dentro da escola através da Conversação.

Ao se fazer o Convite ficou evidente que a não obrigatoriedade da participação é o que provocou a implicação dos participantes com a atividade proposta. Aqueles que sustentaram e se implicaram com a atividade o fizeram por terem questões próprias e porque a Conversação parte da premissa da lógica do desejo como ponto de partida para a busca de saber, para a autonomia do sujeito.

Tendo como referencia a quantidade e a variedade de dilemas apresentados e o como, em diálogo, na interlocução com os pares, os professores foram construindo/reconstruindo certezas e (re)conhecendo a complexidade do entorno desses dilemas podemos afirmar que a Conversação, como procedimento que contribuiu com o processo formativo dos professores participantes.

As questões de angustia que nos primeiros encontros se resumiam em queixas que diziam de uma impossibilidade, de um impedimento, que limitavam a ação do professor que em suas palavras “se sentia perdido, impotente, inseguro, frustrado, desrespeitado, amedrontado e desautorizado” dá lugar a outros questionamentos que (e)videnciam a inserção na reflexão de outros elementos. Na sexta Conversação, em fechamento, ao lhes ser solicitado que falassem das suas elaborações, suas representações sobre o trabalho feito, os professores disseram que de um sentimento de solidão e impotência [ver em D3C1] se percebem em pertença, ao perceberem que não estão sós, que outros sentem o mesmo e que juntos têm força para buscar mudanças. [ver em D1C6]. São evidencias da potência do trabalho coletivo.

Mais que soluções práticas para questões de tamanha envergadura que foram levantados nos encontros, a apropriação destas questões que inicialmente agiam com efeito paralisante, sem perspectivas para uma mudança, o espaço de oferta da palavra, considerando-se a presença da pesquisadora/analista que nesse processo também se percebe em processo de desenvolvimento e transformação, pode ser considerado formador de profissionais dispostos ao enfrentamento de sua realidade de trabalho e do enfrentamento de suas questões subjetivas.

DEPOIS

Assim que terminamos nosso último encontro, alguns professores ainda permaneceram na sala e se aproximaram para mais um pouco de partilha. A pesquisadora/analista se surpreende ao ser convocada para se colocar ao trabalho mais uma vez. Estes professores queriam saber da possibilidade de formar novo grupo para retomar a conversa, solicitaram textos para leitura e discussão, o que nos indica a força que a palavra dita adquire quando ouvida. Efeitos. É feito.

Como efeito desse trabalho que tem a transferência como motor que tanto impulsiona como paralisa qualquer relação, pode-se afirmar que houve uma mudança nos professores que antes se viam desprovidos de tempo para outras coisas que não as

atividades escolares, agora podem se abrir e disponibilizar algo de seu tempo para uma ação formativa.

Passado algum tempo, volto à escola para dar o retorno à diretora do trabalho de Conversação com os professores. Alguns desencontros de agendas, a situação sempre apressada dos profissionais da escola tomaram algum tempo para que a devolução com a direção pudesse acontecer. Neste dia, o interesse da pesquisadora/analista era de ouvir do lugar desse Outro e o que surgiu na escola em relação a esse espaço. Ao ser questionada, a diretora diz que nenhum dos professores que participaram da Conversação havia reclamado e que gostaram de participar, o que segundo a mesma é um indicativo de aprovação. Eis mais uma vez o encontro com a escola e suas práticas: se não reclamam, está tudo bem.

Ao sair, encontro com alguns dos professores que participaram da Conversação e, mais uma vez, a demanda de novo trabalho aparece. Querem saber quando volto, dizem que sentem falta das conversas. Em um outro dia uma das professoras que não compareceu no último encontro me abordou na rua para dizer que depois da reunião ela decidiu se afastar. Precisava de um tempo. Não estava bem. Então, é isso. Todos nós precisamos de um tempo.

Tempo de retornar às memórias, ceifar novamente as raízes, plantar os pés no chão. Retorno a minha caixa de guardados e dou-me o tempo de rever minha história. Lá estão, junto a minha cartinha amarelada, meio rasgada, mas de valor inestimável, novos guardados que me dizem que o tempo não para e a história continua. Neste percurso me silenciando para ouvir tantas histórias me vejo quando (e o quanto) elas se tornaram minhas. Aprendi sobre coragem, sobre perseverança, sobre desilusões. Vi professores sofridos, mas cheios de esperanças, vi tantos desejos que deles me nutri. Se me voltei à pesquisa pelo saber acadêmico, também encontrei respostas em outros saberes, cotidianos e “vulgares”, do Outro e meus. A minha Caixa de Pandora ainda guarda aquele único bem.

Os poetas e os romancistas são aliados preciosos, e o seu testemunho merece a mais alta consideração, porque eles conhecem, entre o céu e a terra, muitas coisas que a nossa sabedoria escolar nem sequer sonha ainda. São, no conhecimento da alma, nossos mestres, que somos homens vulgares, pois bebem de fontes que não se tornaram ainda acessíveis à ciência. (FREUD, 1907)

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Escola pública, comunidade e avaliação. Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação**. uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 83-100.
- ANDRADE, L. T. A linguagem na formação docente. Língua e escrita. **Revista Contemporânea de Educação**, Belo Horizonte, v. 1, p. 124-135, jan./abr. 2007.
- ANDRADE, L. T.; LIMA, M. B. Q. Formação continuada de professores: a constituição de autores pela interlocução. **Diálogos sobre diálogos**, Niterói, p. 1-15. 2008.
- AQUINO, J. G. Autoridade docente, autonomia discente: Uma equação possível e necessária. In: AQUINO, J. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus, 1999. p. 131-154.
- _____. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 456-484, maio/ago, 2011.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINÓV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1985.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BIRMAN, J. A escrita em psicanálise. In: BARTUCCI, G. (org.). **Psicanálise, literatura e estéticas da subjetividade**. Rio de Janeiro: Imago. 2001.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, E. V. R.; BENITE, A. M. C.; VILELA, E. B. V. Sala de aula e diversidade. **Revista Educação Especial**, p. 145-159, v. 26, enero-abr. 2013.. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313128573010>>. Acesso em: dez., 2014.

BRASIL. **Constituição (1998)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.017/2001.

_____./MEC. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Lei nº 10172/2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 mar. 2015.

CABERO, J. **Tecnología educativa: diseño y utilización de médios en la enseñanza**. Buenos Aires: Paidós, 2001.

CAIADO, K. R. M. Práticas pedagógicas: a diversidade na escola inclusiva. In: **Trajatórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. XIV ENDIPE. Porto Alegre, 2008. p.361-375.

CAMACHO, L. M. Y. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2010.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schon. In: **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 183-206.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed Ed., 2006.

_____. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 73-81, 2008.

_____. **Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999. (Coleção Cadernos de Organização e Gestão Curricular, v. 3). Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestao_escola_elaborar.pdf>. Acesso em: dez. 2014.

_____. Nota de apresentação. In: _____. (org). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 7-12.

CARDOSO, M. F. G. **Chico Bento na escola: um confronto entre o processo de produção de “maus” e de “bons” alunos e suas representações.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1995.

CARDOSO, M. R. F.; FRICHE, M. A. Topologia das superfícies. In: **Cadernos A escrita de Jacques Lacan: matemas, esquemas, grafo, a lógica e a topologia**, Belo Horizonte, v. 5, p. 138-160, 2010.

CARVALHO, J. D'A. Psicanálise e educação: um diálogo sobre o “estranho” e a inclusão. **Revista de Psicologia Plural**, Belo Horizonte, n. 35, p. 47–58, jan./jun. 2012.

CASTRO, L. R. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (org.). **Pesquisa intervenção na infância e adolescência**. 1. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 21-42.

CASTRO, M. L. S. A gestão da escola básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal. In: **Em Aberto: gestão escolar e formação de gestores**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

CATTANI, A. D. (org.). **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHALUH, L. N. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, N. A formação contínua de professores – Novas tendências e novos caminhos. **HOLOS**, 3, dez. 2004. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/48>>. Acesso em: 10.mar. 2015.

CUNHA, R. C. O. B; PRADO, G. do V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação**, Campinas, n. 28, p. 101-111, jan./jun. 2010.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **Anais...** Campinas, 2012.

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora. 1997. p. 43-52.

DUK, C. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

ESCOLA ESTADUAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Projeto Político Pedagógico**. Pouso Alegre: Escola, 2014.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____ (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 7-28.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 93-124.

FERNANDES, C. H. **Dizeres de professores da/na formação continuada**: possibilidades de autoria. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

FINK, B. O sujeito dividido de Lacan. In: **O sujeito lacaniano entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FREIRE, P. Décima carta: mais uma vez a questão da disciplina. In: **Professora sim, tia não**: cartas para quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997. p. 77-80. Disponível em: <<http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/FREIRE-Paulo-Professora-sim-tia-n%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. A dissolução do complexo de Édipo. In: **Obras Completas** Rio de Janeiro: Imago, 1996b. p. 215-226. v. XIX).

_____. A dinâmica da transferência. In: _____. In: **Obras Completas** Rio de Janeiro: Imago, 1996a. p. 107-120, v. XII.

_____. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: _____. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. p. 243-250.v. XIII).

_____. Conferência XXXIV: Explicações, aplicações e orientações. In: **Obras Completas** Rio de Janeiro: Imago, 1996c. p. 135-1154., v. XXII.

_____. Inibições, sintoma e ansiedade. In: _____. In: **Obras Completas** Rio de Janeiro: Imago, 1996d. p. 79-171, v. XX.

_____. O estranho. In: **Obras Completas** Rio de Janeiro: Imago, 1996e. p. 233-270, v. XVII.

_____. O mal-estar na civilização. In: **Obras Completas** Rio de Janeiro: Imago, 1996f. p. 65-148, v. XXI.

_____. Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn. In: **Obras Completas** Rio de Janeiro: Imago, 1996g. p. 339-341,v. XIX.

_____. Recordar, repetir e elaborar. In: **Obras Completas** Rio de Janeiro: Imago, 1996h. p.161-171, v. XII).

_____. Uma breve descrição da Psicanálise. In: **Obras Completas** Rio de Janeiro: Imago, 1996i. p. 201-210. v. XIX.

_____. Uma dificuldade no caminho da Psicanálise. In: **Obras Completas** Rio de Janeiro: Imago, 1996j. p. 145-153,v. XVII.

GASPARINI, S. M; BARRETO, S. M; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago, 2005. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/isisdeca/quadro-de-adoecimento-de-docentes>>; 20 fev. 2015.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber livro Editora, 2012.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-186, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2015

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw Hill, 1994.

KRAMER, S. Autoridade, autonomia e formação: tensões da gestão da escola. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. XIV ENDIPE. Porto Alegre, 2008. p. 626-645.

KRAMER, S; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, ago. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000200010>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

KENSKI, V. M. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educ. Soc.**, Campinas: v. 29, n. 104, 2008. p. 647-665. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000300002>. Acesso: fev. 2015.

LACADÉE, P. Da norma da conversação ao detalhe da conversação. In: LACADÉE, P; MONNIER, F. (orgs.). **Le pari de la conversation**.. Paris: Institut du Champs Freudien: CIEN-Centre interdisciplinaire sur l'Enfant, 2000. p.1-4. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000133&pid=S0102-4698201400020000800024&lng=pt> Acesso em: 01 mar. 2015.

LACAN, J. A direção do tratamento e os princípios de seu poder. In:_____. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998f. p. 591-652.

_____. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In:_____. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998d. p. 238-324.

_____. O aturdido. In:_____. **Outros escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 448-497.

_____. O estádio do espelho como formador da função do eu. In:_____. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b. p. 96-103.

_____. **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **O seminário, livro 10: a angústia**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. **O seminário, livro 8: a transferência.** Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. In:_____. **Escritos.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998c. p. 197-213.

_____. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** Tradução de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.

_____. Situação da psicanálise e formação do psicanalista em 1956. In:_____. **Escritos.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998e. p. 238-324.

LAJONQUIÈRE, L. A psicanálise e o mal-estar pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 92-98, maio-ago. 1998. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_10_ESPACO_ABERTO_-_LEANDRO_DE_LAJONQUIERE.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

LEITE, M. S. A noção de Real no último Lacan. In: MILLER, J.A. “El Monólogo de L’Apparole”. **Ensino Continuoado.** 1998. A Letra. 10. Aula. Disponível em: <http://www.marciopeter.com.br/links/ensino/letra/10_aula.pdf> Acesso em: março 2015.

LOPRETTI, T. A. P. **A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar: imagens de limites e possibilidades da ação educativa.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCHAND, E. F. Q. A trama do olhar. **Latin-American Journal of Fundamental Psychopathology On Line**, São Paulo, v.

MESQUITA, M. R. **Uma Experiência de conversação com adolescentes agressivos no espaço escolar: O que eles dizem?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

MESQUITA, M. R.; TOLEDO, M. A.; MELGAÇO, P. Me inclui fora dessa: o analista e o lugar do saber. **CIEN Digital**, Belo Horizonte. 15, p. 1, nov. 2013. Disponível em: <<http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/ciendigital/n15/laboratorio1.html>>.

Acesso em: 17 mar.2015.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1998. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 17 mar. 2015

MILLER, J. -A. *et al.* **La pareja y el amor**: conversaciones clinicas con Jacques Alain-Miller en Barcelona. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2005. p.15-20

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2013.

MIRANDA, M. P. **Sobre a criança problema e o mal-estar do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

MIRANDA, M. P., SANTIAGO, A. L. As conversações e a psicanálise aplicada à educação: um estudo do mal-estar do professor e o aluno considerado problema.. VIII Colóquio LEPSI IP/FE-USP. **Anais...** São Paulo, 2011.Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100039&lng=en&nrm=abn> Acesso em:13 fev.2015.

MIRANDA, M. P.; VASCONCELOS, R. N.; SANTIAGO, A. L. B. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. VI Colóquio LEPSI IP/FE-USP. **Anais...** São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 fev.2015.

MORAES, V. Poema enjoadinho. In:_____. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1960. p. 195.

MRECH, L. M.; RAHME, M. A roda de conversa e a assembleia de crianças: a palavra líquida e a escola de educação infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, s/p, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000100016&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 fev.2015..

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise..** Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Série Nova Enciclopédia, v. 40).

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote. 1995. p.9-33

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____. (org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Educación,** Madrid, n. 350, s/p, sept./dic., 2007. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 14 fev.2015.

_____. Universidade e formação docente. **Interface,** Botucatu, v. 4, n.7, p. 129-138, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832000000200013>>. Acesso em: ago. 2014.

ORNELLAS, M. L. S.; SOUZA, S. R. M. **Entre-linhas:** educação, psicanálise e subjetividade. Salvador: EDUFRA, 2013.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez, 2011.

PASSEGGI, M. C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/118.pdf>>. Acesso em: 03 mar.2015.

_____. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010b. p. 103-130.

PÉREZ, C. L. V. **Vozes, palavras, textos:** as narrativas autobiográficas na formação de professoras-alfabetizadoras. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2002.

PESSOA, F. **Obra Poética.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995

RAMOS, F. V. C. **Alunos com transtornos globais do desenvolvimento:** da categoria psiquiátrica à particularidade do caso a caso nos processos de inclusão escolar. Dissertação

(Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS8ZLQD4/disserta_o_fernanda_do_valle_corr_a_ramos_em_pdf__vers_o_final_para__impress_o.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18fev.2015.

REIS, C. Como se balizam os laboratórios do CIEN? **CIEN Digital**, v. 14, s/p, abr. 2013. Disponível em: <<http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/ciendigital/n14/laboratorio4.html>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

ROCHA, M. L. Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 37, n. 2, p. 169-174, maio/ago. 2006.

ROUDINESCO, E. **Dicionário de Psicanálise Elizabeth Roudinesco e Michel Plon**. Tradução Vera Ribeiro e Lucy Magalhães; Supervisão da Edição Brasileira Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SACRISTÁN, J. G. Construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. In: FANFANI, E. T. (org.). **Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas**. 1. Eed. Buenos Aires: Inst. Internac. de Planeamiento de la educación/ IPE – Unesco, 2009. p 111-124.

SANTIAGO, A. L. B. O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa intervenção na área de psicanálise e educação. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e adolescência**. 1. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 113-131.

_____. Psicanálise aplicada ao campo da educação. Intervenção na desinserção social na escola. In: SANTOS, T. C. (org.). **Inovações no ensino e na pesquisa em Psicanálise aplicada**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 66-82.

SANTOS, M. M. S. Formação Continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, 2004. p. 39-74.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. Charles BALLY, C.; SECHEHAYE, A. (Org). 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 278 p. 2002.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, L. C.; MATOS, D. A. S. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 713-729, jul.-set. 2014.

SOARES, A. N.; SILVEIRA, A.P. DE O.; SILVEIRA, B. V.; VIEIRA, J. S.; SOUZA, L. C. B. A.; ALEXANDRE, L. R.; PAULA, L. V.; CIRILIO, P. B.; SPAGNOL, C. A. O diário de campo utilizado como estratégia de ensino e instrumento de análise do trabalho da enfermagem. **Rev. Eletr. Enf.** [Internet]. out/dez;13. 2011. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br/revista/v13/n4/v13n4a10.htm>>. Acesso em: 25 mar.2015.

SOUZA, A. A. O. A autoridade na educação: um estudo psicanalítico. In: _____. Formação de profissionais e a criança-sujeito. **Proceedings online**.7., São Paulo. 2009. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100016&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 25 mar.2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, jan.-abr. 2000.

TEIXEIRA, M. E. B. **Apontamentos sobre a psicanálise e educação**. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0510408_09_Indice.html>. Acesso em: 25 fev.2015.

VASCONCELOS, R. N. **Violência escolar**: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

ZABALZA. M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto alegre: Artmed, 2004.

ZANOTTI, S. V. **Os jovens e o agir:** respostas ao mal-estar. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://teses.ufrj.br/ip_d/susanevasconceloszanotti.pdf>. Acesso em: 17 fev.2015.

APÊNDICE

Apêndice 1

INVENTÁRIO DE DADOS

1. Diários de Campo:

MATERIAL	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
Caderno de registro -1	Caderno tipo Universitário (100 folhas) com os registros da pesquisadora na escola - ano de 2014	DC-1

2. Transcrições das audiograções dos encontros das Conversações

Material	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
Transcrições das Conversações	Transcrição da gravação do encontro. Tempo de duração do encontro: 9h	Trans. 1

3. Documentos da Escola:

MATERIAL	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
Projeto Político Pedagógico	Projeto Político Pedagógico da escola. Apresenta a escola nos aspectos: localização, história, princípios norteadores, objetivos, currículo e projetos desenvolvidos. Ano: 2014-2015. Material impresso: 78 páginas	PPP

4. Entrevista:

MATERIAL	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
Entrevista realizada com a Diretora da Escola.	Gravação da entrevista. Data: 19 de fevereiro de 2014. Material de audiogração: duração 90 minutos.	ENTR-1

Apêndice 2

RELAÇÃO DOS DIÁLOGOS

Código do Diálogo	Número da página
[D1C1]	102
[D1C3]	104
[D1C4]	108
[D2C4]	114
[D2C1]	117
[D2C3]	131
[D1C5]	142
[D5C1]	150
[D3C1]	153
[D1C2]	154
[D3C3]	157
[D3C1]	162
[D1C6]	165
[D2C6]	168
[D3C6]	174
[D4C6]	179

TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)

Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: **"Formação docente e a Diversidade no contexto escolar"**

Autoria: **Pesq.: Marcilena Assis Toledo**

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura: _____



Pouso Alegre, 14 de abril de 2015