

A EXPERIÊNCIA DE UMA FORMADORA NUM CURSO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE QUÍMICA

TEACHER EDUCATOR'S EXPERIENCE IN A CONTINUING EDUCATION COURSE FOR CHEMISTRY TEACHERS

Maisa Helena Altarugio¹, Alberto Villani²

¹Faculdade de Educação, Universidade de S. Paulo, maisaha6@hotmail.com

²Instituto de Física, Universidade de S. Paulo, avillani@if.usp.br

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar a experiência de uma formadora num curso de formação continuada para professores de química, ocorrido na Faculdade de Educação (USP), em 2004. Os dados aqui apresentados surgiram da observação da prática da formadora e das suas reflexões nas quais ela própria evidencia idéias, conflitos, angústias e impressões sobre suas ações durante o curso. Entre a prática da formadora e suas reflexões surgem contrastes que irão se tornar nosso foco de investigação. Também queremos salientar o papel do formador, acreditando que ele se constitua como elemento fundamental no processo de formação continuada, bem como na qualidade dos seus resultados. Conceitos do referencial teórico psicanalítico de Freud e Lacan utilizado por alguns pesquisadores que conectam psicanálise e educação, serviram de base para a análise dos dados.

Palavras-chave: formação de professores, papel do formador, psicanálise

Abstract

This paper is meant to analyze a teacher educator's experience when giving a continuing education course for chemistry teachers, held at *Faculdade de Educação (USP)*, in 2004. The information herein has resulted from the observation of the teacher educator's performance and from her reflections on her own ideas, conflicts, anguish and impressions about her own attitude throughout the course. We also aim to highlight the importance of an educator, as we believe him/her to play a key role in the continuing education process, as well as in the quality of the results reached. Concepts belonging to Freud's and Lacan's psychoanalytic theories used by some researchers who associate psychoanalysis to education have been the basis for data assessment.

Keywords: teacher's education, teacher educator's performance, psychoanalysis

Introdução

Muitas pesquisas em ensino de ciências têm apontado e determinado exigências em relação aos conhecimentos teóricos e práticos desejáveis aos professores no exercício de sua função de ensinar. Podemos destacar aqui alguns conhecimentos e competências citadas por Sánchez e Valcárcel (2000) em consenso com outros pesquisadores (Brincones et al., 1986; Sáez, 1990; Gil, 1991, Furió, 1994; Pórlan et al., 1996; Duschl, 1997 e muitos outros), tais como o conhecimento em profundidade da sua disciplina; saber detectar, analisar e interpretar as concepções dos alunos; conhecer a psicologia e a sociologia do adolescente; ter critérios para seleção e seqüenciação de conteúdos.

Vários modelos de formação continuada (Copello e Sanmartí, 2001) se propõem a trabalhar os conhecimentos desejáveis aos professores. Copello e Sanmartí organizam esses modelos segundo duas tipologias: aqueles que se caracterizam por tratarem de temas específicos cuja integração ao espaço de atuação fica por conta de cada professor; e aqueles cuja finalidade é transformar as práticas dos professores; estes últimos geralmente ocorrem nos próprios locais de trabalho e tentam promover a reflexão epistemológica e psicopedagógica relacionando-a com a área específica do conhecimento. Os autores assinalam também que, apesar das vantagens e da larga extensão da aplicação deste modelo nos últimos anos, poucas mudanças têm sido observadas. No modelo de formação por eles desenhado, acrescenta-se aos conhecimentos anteriormente listados, o desenvolvimento do profissional crítico e reflexivo (Perrenoud, 1993; Zeichner, 1995), além de habilidades do tipo metacognitivo (Gunstone e Northfield, 1994).

Nessas pesquisas também podemos encontrar várias pistas das dificuldades dos professores em realizar mudanças efetivas em suas práticas. A natureza dessas dificuldades, apontada pelos próprios professores (Altarugio, 2002), mostra que *fatores externos* ao professor tais como ausência de laboratório ou equipamentos adequados nas escolas, alunos desinteressados e indisciplinados, falta de apoio dos colegas e da direção da escola, número insuficiente de aulas, salas de aulas muito lotadas, e *fatores internos* ao professor, como a dificuldade de abandonar os vícios do ensino tradicional e a insegurança diante das novas propostas, ainda se configuram obstáculos trazidos para o interior dos cursos de formação continuada.

Procurando outras variáveis para explicar o lento processo de mudança nas práticas de ensino, Copello e Sanmartí ainda mencionam a desarmonia entre o interesse das administrações públicas em mostrar resultados imediatos, que primam quantidade ao invés de qualidade, e o fato da formação dos professores exigir tempo e se efetivar a longo prazo.

Apesar de endossarmos todas as pesquisas já produzidas nesse campo de investigações, achamos que é possível encontrar também outros tipos de respostas à pergunta: porque é difícil educar um professor? Queremos assinalar que é possível buscar dentro do próprio curso de formação e, especificamente no papel que o formador exerce no processo, uma contribuição significativa e não menos importante que o do próprio professor em formação. As atitudes e a postura do formador em relação aos professores, como ele se sensibiliza, detecta, conduz e lida com as dificuldades dos professores ou com aquilo que potencialmente poderá gerar dificuldades, parece ser decisivo para a qualidade dos resultados que se obtém nos cursos de formação.

Assim como o professor que ele pretende educar, o formador também traz consigo suas crenças, suas experiências pessoais e modelos que incorporou ao longo de sua própria formação e caminhada como profissional. Esse formador, que está para além do seu papel de educador, também é um sujeito que enfrenta dificuldades, que se submete a riscos, que se encontra cindido ora entre sua inteligência e sua intuição, ora entre seus medos e seus desejos, vítima de seus

contrastes. Quando Lajonquière (1992) analisa o erro de uma aluna como sintoma, “indício de alguma coisa”, ele se propõe *a entender, (...), as vicissitudes que um sujeito suporta na sua aprendizagem (ou seja, as marchas e contramarchas) como sendo produtos sobredeterminados da inteligência e do desejo inconsciente*. Transferindo para o formador, esse lugar também é ocupado por ele, o lugar de um sujeito que suporta vicissitudes na sua tarefa de formar (marchas e contramarchas), um sujeito que é produto da interação complexa entre cognição e subjetividade, consciente e inconsciente.

O objetivo deste trabalho é analisar a experiência de uma formadora evidenciando suas dimensões objetivas e subjetivas, tentando compreender, com a ajuda do nosso referencial teórico, os contrastes que encontramos nos resultados de sua prática e nas suas reflexões.

Metodologia de Análise dos Dados

Os dados aqui apresentados foram coletados pela pesquisadora que acompanhou e participou como coadjuvante, auxiliando a formadora MA em todos os encontros de formação. Nesse duplo papel a pesquisadora pode compartilhar das satisfações bem como das angústias vivenciadas *in loco*, ao lado dos professores, e nos “bastidores” quando comentavam-se os eventos de cada dia de encontro. O foco desta pesquisa não está portanto no grupo de professores, mas na formadora. É na *reflexão sobre sua ação*, registrada em áudio, que vimos emergir suas idéias, seus conflitos, suas angústias, suas impressões sobre as ações bem ou não tão bem sucedidas, segundo ela mesma. As falas transcritas aqui foram retiradas de duas entrevistas, uma realizada a quatro encontros antes do final do curso e outra depois do último encontro com o grupo. Além disso aparecem também transcrições da fala dos professores coletadas em dois momentos nos quais foram solicitadas ao grupo avaliações a respeito do curso, por escrito, ao final do 1º e do 2º. semestres. Esses dados, uma vez elaborados, foram discutidos no grupo de pesquisa que procurava testar a coerência e a plausibilidade das interpretações.

O referencial teórico psicanalítico de S. Freud e J. Lacan utilizado por alguns autores que têm tentado fazer conexões entre psicanálise e educação, serviu como apoio na análise dos nossos dados. Os conceitos que nós utilizamos serão introduzidos ao longo da narrativa.

A Proposta do Curso e da Formadora

A formadora MA tinha completado o curso de licenciatura em química numa Universidade Federal e atuado como professora do ensino médio na rede pública e particular. Também tinha participado dos encontros de um grupo de formação continuada, dentro da Universidade, procurando aperfeiçoar seus conhecimentos em Química e Educação, onde teve oportunidade de trabalhar com materiais que contemplavam uma proposta alternativa dentro do ensino de química. Na época dos eventos que analisaremos MA estava cursando o mestrado em Ensino de Ciências e pretendia explorar parte da nova experiência como formadora para elaborar sua dissertação.

O curso, intitulado “Encontros de Reflexão e Ação sobre a Sala de Aula de Química”, foi oferecido e ministrado na Faculdade de Educação da Universidade de S. Paulo durante o ano de 2004, totalizando 30 encontros semanais (60 horas). Com o propósito de iniciar uma parceria entre a Universidade e os professores de química da escola pública, este curso visou atender os seguintes objetivos:

- Oferecer oportunidades para aperfeiçoar e refletir sobre a prática de sala de aula
- Discutir os conceitos químicos presentes em temas de interesse social como saúde, meio ambiente e novos materiais

- Disponibilizar acesso a propostas de ensino envolvendo computador, internet e vídeo
- Debater as repercussões das pesquisas sobre educação em química na sala de aula
- Formar grupos de trabalho para elaborar, aplicar e refletir sobre atividades de ensino

As vagas oferecidas foram preenchidas por professores de química (em sua maioria) e biologia do ensino médio: o curso iniciou com 19 professores e encerrou-se com 8 participantes. É importante considerar que não foi oferecido aos participantes nenhum tipo de incentivo monetário (bolsa de estudo, ajuda de custos) ou vantagens que são comuns nos cursos dessa natureza como abono de ponto ou registro de hora-aula dentro de HTPC. Os professores receberam apenas a garantia de um certificado de participação gerado pela universidade pela conclusão do curso.

Dentro da organização da proposta, a formadora fez a divisão dos trabalhos em dois semestres:

1o. Semestre. A formadora apoiou seu trabalho no material que ela produziu e aplicou para seus alunos do ensino médio “*Fármacos: um estudo químico, biológico e social*”. A proposta era discutir com os professores, com base nesse material, os elementos do eixo principal de sua estrutura: tema-conteúdo-atividade.

2o. Semestre. A proposta para os professores era *planejar e aplicar* em sala de aula um Módulo de Ensino com base na estrutura discutida no semestre anterior.

As Angústias de uma Formadora Inexperiente

MA: Nunca tinha pensado em trabalhar com professores. Nunca tinha trabalhado. Eu já tinha participado de cursos de formação (*como aluna*). Eu não tinha nada de preparação, de concepção, nunca tinha pensado em formação, em como trabalhar com professores, nada.

Nessa fala MA declara sentir-se pouco preparada para a tarefa, apesar do seu orientador ter participado do planejamento inicial e dos primeiros encontros para dar seu apoio às iniciativas da formadora. Várias vezes, nas reuniões após os encontros, ela manifestou sua insatisfação por sua condução, queixando-se principalmente de seu planejamento pouco detalhado. Enfim, parecia-lhe não ter um controle suficiente e isso a deixava insegura até por permitir espaços para desvios do eixo do curso. Entretanto, as opiniões dos professores em avaliações individuais realizadas ao final do 1º. e 2º. semestres do curso parecem apontar para leituras ortogonais em relação às preocupações de MA, para a surpresa dela e da pesquisadora que acompanhava o grupo:

M: Quero aproveitar para enfatizar o profissionalismo com que vocês (*formadoras*) nos tratam, escutando e levando em consideração as nossas ansiedades e dúvidas. O diferencial desse curso foi a liberdade que nós tivemos de programarmos um projeto.

G: Elas (*formadoras*) têm facilitado a convivência e as discussões, criando um clima de cordialidade e ambiente muito agradável, no qual todos podem expor suas idéias e trocar experiências.

Z: As capacitadoras e os colegas do grupo tornaram-se parceiros e colaboram entre si. Isso é muito bom para o crescimento profissional de todos. O curso também proporcionou troca de experiências entre colegas e a somatória de

estímulos para a continuidade dessa jornada. O curso possui um diferencial que é o caminhar de acordo com nossas realidades..

Como conciliar esses dados? De um lado, *a insegurança, a falta de experiência e a sensação de perder o controle do curso* declaradas por MA. Do outro lado *a liberdade, a troca de experiências, a parceria, a colaboração, a escuta, o clima cordial, o ambiente agradável, o estímulo, o caminhar de acordo com a realidade*, salientados pelos professores participantes.

O que nos chamou a atenção foi o fato de que, durante o curso, havia um contraste entre o espírito desarmado, solto, leve, descontraído da formadora na condução das atividades e a preocupação que revelava nas reflexões posteriores.

MA: Nos primeiros dias eu estava bem nervosa e estava preocupada em seguir o conteúdo, o cronograma, a gente (*ela e o seu orientador*) tinha um planejamento. Eu estava pensando como que o meu orientador gostaria que aquela aula acontecesse e não como eu levaria a aula.

Nossa interpretação é que a angústia de MA era gerada, inicialmente, pelo confronto com um ideal de formação elaborado, imaginariamente, a partir das expectativas de um formador experiente, no caso, seu orientador e da pouca confiança em si mesma. Porém esse ideal de controle não operava durante a atuação com os professores, pelo menos, de um modo que fosse percebido nem por parte do grupo e nem por parte da pesquisadora.

MA: Eu achei que a proposta dele (*orientador*) era para o grupo (*orientandos*) dar aula. Estava achando que cada um ia pegar uma parte. Quando eu vi que eu ia assumir o curso sozinha, eu fiquei preocupada, tensa mesmo. Tanto você viu que ele (*orientador*) veio, participou de dois ou três encontros, depois saiu fora. Eu falei: vou levar do jeito que eu sei.

Sem dúvida MA tinha como sua referência o orientador, para o qual ela prestava contas conscientemente em suas reflexões e, provavelmente, de maneira inconsciente, na sua atuação. Nesse sentido, o orientador representava para ela o **Outro** da psicanálise (grande Outro), ou seja a referência implícita da criança, introduzida quando de sua entrada na linguagem. Inicialmente seus representantes são os pais, posteriormente qualquer instância social que a capture. Ao assujeitar-se ao Outro, a criança torna-se um sujeito da linguagem. Em nosso caso ao assujeitar-se ao orientador, ao considerá-lo como seu guia e seu modelo implícito, MA ganhava cidadania na Academia. Entretanto esse era o primeiro passo para alcançar a autonomia. Parece-nos possível interpretar que o orientador, de alguma forma, conseguiu ajudá-la a avançar, revertendo o processo de dependência inconsciente: ao depositar toda confiança nela, deixando-a assumir a tarefa sozinha, conseguiu que ela imprimisse um toque pessoal ao curso, descolado de um ideal que ela supôs estar no seu orientador.

É interessante notar que a operação realizada pelo orientador não constitui uma regra para ajudar o orientando a tornar-se mais autônomo, a adotar um estilo próprio. O ‘abandono’ dele, ao invés de ser interpretado como um sinal de confiança, poderia ter tido um efeito paralisante e um convite a não se afastar do planejamento e da imitação do orientador. De fato esta preocupação por um longo tempo ocupou a reflexão de MA, gerando um descompasso entre os sentimentos que acompanham a realização da docência e a sucessiva reflexão. O efeito de assujeitamento é bastante comum em docentes que iniciam um contato sistemático com a literatura sobre educação e pretendem entrar na Academia. Em alguns casos, também aparece a divisão entre a reflexão baseada no ideal e a atuação baseada na intuição docente (Sudan, 2005).

Um outro ponto de tensão que MA revela em suas reflexões está localizado em sua falta de domínio em relação a determinados conteúdos que, eventualmente, poderiam ser abordados e

exigidos pelo grupo durante o curso. MA demonstra um receio em não mostrar falhas nesse sentido.

MA: A única coisa que eu fiquei pensando: será que eles vão ficar questionando muito? Se eles comessem a perguntar de teorias da educação, eu acho que ia me enrolar. Isso aí eu tava com certo receio. Mas quando a gente foi fazer a organização das aulas eu vi que eu não ia entrar muito nesse campo, que era essa a minha insegurança no início. Como eu vou dar conta disso? Como que eu vou dar aula de teoria e eu acho que eu não tenho essa condição de chegar, entrar num curso e dar teoria de educação, eu não tenho esse conhecimento.

Entretanto, também esta preocupação não perturbava sua maneira de conduzir o curso, bloqueando eventuais demandas dos professores. Nesse caso, como ela revelou num comentário informal, ela confiava muito *na competência da pesquisadora* que a acompanhava, para a qual delegou algumas intervenções nesse sentido.

Quando questionada sobre suas expectativas iniciais a respeito do grupo de professores que estaria freqüentando o curso, MA não pontuou nenhuma preocupação em especial.

MA: Sobre concepções dos professores, eu não tinha idéia, por exemplo, dessa questão das reclamações. A gente não tinha nos grupos, nem nos HTPCs, nem na Universidade, durante os dois, três anos que eu fiquei lá dentro, não tinha essas reclamações não. Eram professores de escola pública, de escola particular. O que era discutido era tudo aceito, tudo tranqüilo, a gente não tinha esses embates: ‘isso aí não dá pra aplicar, não dá pra fazer’.

Nessa fala MA se recorda dos grupos de formação dos quais participou como aluna nos tempos em que permaneceu ligada à universidade e dos quais trouxe experiências altamente positivas. Pensamos que essas experiências permitiram que ela construísse uma visão a respeito de professores muito otimista e favorável ao seu trabalho posterior como formadora de professores. O fato de não ter elaborado expectativas tornou desnecessário pensar em esquemas de ação e, principalmente, de defesa em relação aos professores que iriam chegar. Mrech (1999) ressalta que um discurso prévio que antecede o contato do sujeito com a realidade com a qual ele vai lidar é criado no imaginário dos sujeitos e junto com ele formas de ação socialmente determinadas que estruturam o que escutar, o que dizer e o que fazer em um determinado momento.

MA estava consciente de sua maneira de lidar com os professores:

MA: O professor teve toda a liberdade de estar fazendo o planejamento dele. Primeiro a gente escutou, ouviu como eles planejam, como eles desenvolvem. Por exemplo, a diferença do professor D e da professora M, eu percebo a diferença. Da professora G eu não percebo muito não. Eles trabalharam o mesmo projeto mas cada um na sua realidade.

A oportunidade dada aos professores de *caminharem de acordo com a realidade*, entende-se como resultado da percepção da formadora que ficou atenta às singularidades de cada um. A realidade precisa ser entendida aqui sob dois aspectos: uma delas se refere ao mundo concreto, material, externo ao sujeito, que no caso representa a escola, os alunos, a sociedade da qual eles fazem parte. Em psicanálise, chamamos esse quadro de **realidade material, social ou externa**, na concepção freudiana. A formadora tem noções dessa realidade, não apenas por meio da fala dos professores mas também porque fez contato com ela quando exerceu sua atividade como professora de escola pública. A outra noção de realidade, a psicanálise chama **realidade**

psíquica que é a leitura que cada sujeito faz da realidade concreta. Por ser uma leitura particular dos sujeitos, essa é mais difícil de ser capturada (Altarugio, 2002).

A formadora parece estar atenta aos sujeitos, ouvi-los, porque embora eles possam compartilhar de uma mesma realidade exterior, cada qual tem seu modo particular de abordagem e posicionamento frente a ela.

Um outro detalhe que nos permite entender ausência de defesas na relação entre MA e os professores é sua experiência anterior com o ensino médio. Ela tinha produzido e aplicado para seus alunos um material denominado “*Fármacos: um estudo químico, biológico e social*”. Isso tinha permitido desenvolver um conjunto de atividades consideradas interessantes pelos alunos: debates, leitura, experimentos e vídeos acerca dos conteúdos químicos, biológicos e sociais associados ao material. MA considerava sua experiência um sucesso e acreditava que seus professores poderiam aproveitar com vantagem do mesmo material em suas salas de aula.

Essa convicção, além de gerar confiança na formadora, também ia ao encontro de uma expectativa dos professores do curso que desde o início manifestaram sua crença na possibilidade de apreender um modo “correto” de ensinar, possivelmente corporificado num método ou numa “receita”. Essa suposição, bastante comum nos professores que frequentam cursos de capacitação buscando metodologias novas, os leva a uma outra crença, a de que os formadores possuem o domínio desse conhecimento. Essa posição assumida pela pessoa do formador com qual o professor se identifica é denominada pela psicanálise de **Sujeito Suposto Saber**, aquele que imaginariamente seria o depositário do saber que deverá resolver os seus problemas. A identificação é necessária no início do processo para que se dê o movimento do sujeito na direção do aprender. No entanto, a seu momento, o professor deverá perceber que lhe cabe encontrar seu caminho pessoal, dissociar-se do saber do formador e tornar-se autônomo.

MA articulou as atividades do curso, em sua primeira metade, com o material que ela produziu mediante discussões acerca do tema (utilização de um medicamento fitoterápico) e das atividades que poderiam ser realizadas. Ao apresentar o seu material para o grupo, a formadora parecia ter em mãos a tão esperada “receita”, o conhecimento que supostamente estaria depositado no Sujeito Suposto Saber. Assim, o material serviu como um modelo, porém MA teve o cuidado de não impor sua adoção em sala de aula por parte dos professores, mantendo simultaneamente o clima de liberdade e de segurança. Isso permitiu que as professoras C (biologia) e M (química), trabalhando na mesma escola, resolvessem aplicá-lo com seus alunos sob a supervisão de MA.

MA: Trouxemos elas (*C e M*) para o curso de formação, apresentamos a nossa proposta, negociamos as atividades. Elas não queriam trabalhar com trechos de filmes - foi a única coisa que foi imposta - levei para elas os trechos, não levei o filme inteiro e elas usaram, gostaram. Mas foram elas que fizeram o planejamento, a divisão de aulas, elas que fizeram tudo, quantas turmas elas iriam usar, quais os dias, tudo isso foi feito por elas, elas que organizaram. E eu estava lá meio que... tentando, fazendo com que elas cumprissem.

MA não deixou de questionar e discutir com o grupo os problemas que enfrentaram e as possíveis alternativas para solucioná-los. Compartilhava suas próprias dúvidas, incertezas e questões de sala de aula. Talvez tenha surgido aí uma identificação do grupo com a formadora e por isso o depoimento da professora Z que sentiu as capacitadoras como *parceiras* e *colaboradoras* do grupo. C e M puderam vivenciar suas próprias questões ao aplicar o material e mostraram-se satisfeitas com o resultado.

C: Eu e a M tivemos a sorte de aplicar o projeto da MA em nossa escola. Foi uma experiência muito prazerosa onde pudemos utilizar vários recursos didáticos (sala de informática, laboratório, filme, debates e pesquisas). A grande maioria participou e desenvolveu as atividades propostas.

M: A parceria foi muito boa, tanto a MA como a A (*uma estagiária que auxiliou as professoras*) nos apoiaram muito. Pudemos reformular o projeto 'Convivendo com as Calorias' baseado no projeto 'Fármacos', o que para nós foi muito interessante e nos deu a possibilidade de recriar o que já trabalhávamos.

Parece que as dificuldades enfrentadas por C e M não as impediram de realizar uma experiência nova e satisfatória.

No 2º. semestre do curso, a proposta para o grupo foi a elaboração de um módulo de ensino com escolha livre das séries para as quais seria aplicado, do número de aulas necessário, na condição de seguir a estrutura tema-conteúdo-atividade. O planejamento do módulo se deu durante os encontros nos meses de agosto e setembro, acompanhado pela formadora, e a aplicação ficou reservada para os meses de outubro e novembro.

C e M estimuladas a elaborarem um outro projeto, ainda que baseado no material de MA, começaram a dar os primeiros passos na direção da autonomia, da dissociação do saber da formadora.

M: As dificuldades enfrentadas ficam para a aplicação dos projetos, pois o horário e época do ano que esta aplicação precisa acontecer às vezes não é possível por causa dos feriados e outras atividades desenvolvidas pela escola.

C: As dificuldades que eu vejo para realizar estes projetos na escola são: a falta de infra-estrutura, a resistência de alguns professores em participar, a aquisição de material. Para vencer os obstáculos a parceria com a universidade é fundamental.

Nem Tudo Funciona como Desejado

Acompanhando o grupo na elaboração do módulo, MA se preocupa quando percebe a dificuldade das professoras I e B para se envolverem com o trabalho. Sobre isso ela reflete:

MA: Eu cheguei a semana passada e falei: gente, mas eu tenho que cobrar (*dos professores*) alguma coisa, né. E quem vem aqui, senta e não faz nada? Não vai fazer nada? Porque tem dia que eu acho que eu não cobro.

Ao contrário da postura descontraída e desarmada que MA adotou em relação aos professores no início do curso, chegou um momento em que ela necessitou resgatar sua posição de mestre. No entanto, tomar a decisão de assumir uma postura mais autoritária *cobrando* um maior envolvimento dessas professoras, como ela entendia ser o seu papel, não se mostrou uma tarefa fácil na prática.

MA: A gente pediu para eles planejarem o módulo de ensino. O que I está fazendo não é módulo de ensino, o que B está fazendo não é módulo de ensino. E aí, como é que eu chego? Uma pessoa sozinha numa escola, cheia de dificuldades, vou apertar ela como? Não sei como é que eu faço isso! Me incomoda, sabe. Aí eu fico pensando se eu estou fazendo de conta para ela que eu estou criticando, que aquilo ali é o módulo de ensino. E se ela não entendeu que tinha que fazer um módulo de ensino? Ou se ela entendeu que tinha que planejar mais uma atividade? Porque quando ela pôs no papel ali, eu falei: isso aqui não é

módulo de ensino. Ela falou que já deu (*aplicou o módulo*) e que eles (*os alunos*) já vão apresentar agora.

Ao mesmo tempo MA sentiu que a situação era delicada e confessou não saber como agir. A formadora tinha como pressuposto o respeito à liberdade individual dos professores tanto no planejamento quanto na implementação dos seus projetos. Mas como diz Rosa (1996), sobre os desafios da mudança diante de uma perspectiva construtivista, não pode haver confusão, comum aos professores, entre manter um ambiente de liberdade de expressão e eximir-se de direção. Pensamos que podemos transpor o comentário para a situação da formadora em relação às professoras I e B.

O que MA estava questionando neste momento não era somente o seu papel de formadora, mas como e qual a melhor maneira de exercê-lo. Sobre esse papel Copello e Sanmartí (2001) colocam que o fato de se *afirmar que os professores, por si mesmos, devem reconhecer, avaliar e decidir não implica que se está diminuindo o papel da pessoa orientadora, já que ela tem a difícil e importante função de promover as atividades que possibilitem o reconhecimento, a avaliação e tomada de decisões.*

MA: É complicado. Você vai tratar ele (*o professor*) como um aluno, vai chamar a atenção? Eu tenho que chegar para o professor e falar assim: você não está cumprindo o combinado, ou, você não atingiu a meta. Não sei.

A dificuldade de MA em ocupar e sustentar a posição de **Mestre no Saber**, talvez esteja associada ao fato dela não se enxergar como diferente na relação formador-professor. Para ela a relação ainda ficava no nível professor-professor, o que tornava desconfortável uma ação de *chegar no professor, chamar sua atenção*, como ela colocou. Mesmo insegura, a formadora tentou uma saída possível aproximando-se de I no momento que julgou mais oportuno: quando ela comentava sobre a dificuldade de seu aluno em relação a alguns conceitos químicos mas não conseguia ajudá-lo. No entanto, MA não encontrou reciprocidade.

MA: Eu falei: eu vou dar um texto sobre elemento químico para ela. Aí eu dei uma olhada no texto e falei: não vou dar. Aí ela falou do livro didático. Eu busquei como se fosse interesse meu, fui buscar nos livros didáticos, ver o que cada um falava, mas ela não se interessou. Ela até foi lá e guardou os livros. É como se: ‘essa conversa não é comigo’. Deixou nós duas ali discutindo e fez que não era com ela.

Para Monteiro (1999), a autoridade é a *diferença* necessária à relação professor-aluno. Segundo ela, a aprendizagem será realmente efetivada se o professor sustentar-se no lugar em que é colocado pelo aluno, ou seja, na posição de quem conhece o seu desejo, pelo menos até que se instaure a “transferência pedagógica” e inicie o processo de separação com a elaboração de um saber próprio e, de alguma forma, autônomo.

Apesar das dificuldades encontradas, MA considerou que a experiência foi positiva para ela e para os professores que participaram do curso. Mais do que isso, percebeu que o grupo estava avançando na perspectiva de elaborar seus próprios planejamentos, assim resolveu atender aos pedidos dos professores e dar continuidade ao trabalho de formação, apostando na expectativa de manter o grupo unido e crescendo.

Algumas Considerações Finais

A observação e análise da prática e das reflexões da formadora revelaram-nos a existência de dois contrastes básicos. O primeiro deles mostra uma formadora insegura, em

conflito, angustiada diante de situações novas para ela, naturalmente considerando a sua inexperiência no trato com professores. No entanto, esse mal-estar parece não afetar sua atuação, ao contrário, ela parece conduzir o curso de forma solta, leve e descontraída. Esse fato, que nos chamou a atenção, nos levou a indagar e a supor a existência de elementos, não evidentes, que estariam dando suporte à prática da formadora. Em nossa investigação foi possível trazer à tona alguns elementos ou fatores que, ao nosso olhar, estariam servindo-lhe como apoio, ainda que de forma inconsciente para a formadora. Tais elementos, identificamos como sendo a confiança no seu material, a confiança advinda do seu orientador, o apoio da pesquisadora, as experiências positivas adquiridas ao longo de sua formação, a ausência de concepções prévias estereotipadas em relação ao grupo de professores, além do objetivo claro de explorar parte da nova experiência para elaborar sua dissertação.

O segundo contraste aparece quando ela revela, em suas reflexões, a necessidade clara de resgatar sua posição de mestre. No entanto, durante o ato de enfrentar uma situação que lhe exige uma postura mais firme, MA acaba não conseguindo, apesar da tentativa, sustentar-se em sua posição de mestre. Também nesse caso supomos a existência de elementos, não evidentes, que pudessem explicar a ação da formadora na direção oposta de sua reflexão. Nossa hipótese é que a possível presença de um conflito, atuando sobre o papel da formadora e sua identidade como tal, não a permitia diferenciar-se do professor com o qual estava lidando, exercendo sobre ele a autoridade necessária.

Nossas conclusões apontam para a complexidade da situação: a relação entre a reflexão consciente da formadora e sua atuação na prática revela contrastes, nos mostrando que não necessariamente atuam na mesma direção. É o referencial psicanalítico que nos auxilia, nesse momento, a compreender, numa dimensão subjetiva, mais precisamente do inconsciente, os desvios entre a reflexão consciente e a ação da formadora. O jogo do inconsciente se mostra surpreendente, quando uma vez atua a favor da situação, possibilitando à formadora uma condução leve e descontraída do curso, e quando outra vez atua contra, dificultando a sustentação de seu papel de mestre. Nesse sentido, acreditamos que uma reflexão mais profunda, do tipo *associação livre*, proposta pela Psicanálise, que leve o formador a investigar sobre o seu desejo, pode revelar-se mais eficaz na medida em que pode trazer à tona elementos inconscientes com os quais ele pode aprender a lidar e transformar sua prática, com a possibilidade de produzir efeitos melhores na sua tarefa de educar professores.

Referências

- Altarugio, Maisa H. *“Este curso não se adapta à minha realidade”*: os conflitos de um grupo de professores de química em formação continuada. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2002
- Coppelo Levy, Maria Inês.; Sanmartí Puig, Neus. Fundamentos de um modelo de formación permanente del profesorado de ciências centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Enseñanza de las ciencias*, 19 (2), 269-283, 2001
- Lajonquière, Leandro de. *De Piaget a Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. 5ª.ed. Petrópolis: Ed.Vozes, 1992.
- Monteiro, E. A . A transferência e a ação educativa. In: Lajonquière, L. de; Kupfer, M. C. (org). *A psicanálise e os impasses da educação*. Anais do I Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI.USP, 1999, 171-189.
- Mrech, Leny M. *Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Ed. Pioneira, 1999.
- Rosa, Sanny S. da. *Construtivismo e Mudança*. 4ª. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.

Sánchez Blanco, Gaspar.; Valcárcel Pérez, Maria Victoria. Qué tienen en cuenta los profesores cuando seleccionan el contenido de enseñanza? Cambios y dificultades tras un programa de formación. *Enseñanza de las ciencias*, 18(3), 423-437, 2000.

Sudan, Daniela C. *Saberes em construção de uma Professora que pesquisa sua própria prática*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. UFSCar. 2005