

Formação de formadores: um território a ser explorado

Ecleide Cunico Furlanetto

A formação pode ser pensada em uma perspectiva da modernidade. Quem é o professor moderno? Alguém que concebe o conhecimento como uma verdade preestabelecida delimitada dentro da moldura da racionalidade e passível de ser transmitida aos alunos e que se propõe uma tarefa impossível: garantir a ordem e o controle sobre a aprendizagem do outro? Formam-se professores postulando que o conhecimento é transmitido de maneira linear, num processo organizado pela lógica das disciplinas, fragmentado, ordenado e classificado. Ensina-se a linguagem da necessidade, da certeza e da verdade que nega a ambiguidade, o desejo, e deslegitima o diferente que não se encaixa em padrões preestabelecidos.

O professor, na ótica da modernidade, tornou-se um técnico comprometido com metodologias adequadas, capaz de organizar os processos de ensino e aprendizagem a partir de modelos pedagógicos. Como ensinar? configura-se como uma questão recorrente a ser respondida. Ao se fixar no lugar do ensino, o educador moderno distancia-se dos processos vividos pelos alunos e da compreensão de como eles se apropriam dos conteúdos culturais. Os propósitos, os objetivos e as estratégias ganham força nessa perspectiva e configuram os espaços pedagógicos. A atuação dos educadores fica submetida ao reino da eficiência, da eficácia e da excelência. Sua liberdade, apesar de valorizada, torna-se ilusória. Ao mesmo tempo em que ele é responsabilizado pela condução do ensino e da aprendizagem dos alunos, participa de treinamentos que, na maioria das vezes, buscam submeter sua ação docente a alguma técnica de ensino organizada a partir de regras preestabelecidas. A formação, nesta perspectiva, assume um discurso prescritivo acerca de como o professor deve ser e ensinar.

Essa concepção de ensino, de professor e de formação, atualmente, não é mais unanimidade. Novas perspectivas que se referendam em outras maneiras de conceber o sujeito, o conhecimento, o ensino e, conseqüentemente, a formação do educador, estão sendo gestadas. As estruturas hierárquicas do conhecimento passam a ser contestadas e outros caminhos de investigação começam a ser

trilhados. O conhecimento perde o status de verdade absoluta e passa a ser reconhecido como uma versão possível e não única para os fatos (BAUMAN, 1999). A concepção de sujeito moderno, racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento com identidade estável, cede lugar à concepção de sujeito descentrado de suas certezas (HALL, 1999). Sua identidade dinâmica é reconhecida em constante relação com os sistemas culturais aos quais está articulada e com as inúmeras instâncias psíquicas contraditórias que emergem e colocam-no em contato com a ambivalência.

Nessa perspectiva, as concepções de ensino, como intervenção tecnológica, e de professor, como técnico especializado que aplica regras derivadas do conhecimento científico, não são mais suficientes para explicar os fenômenos educativos. Gómez (1992) aponta para os limites e inconsistência dessas concepções, salientando que a realidade social não se encaixa em esquemas preestabelecidos.

Segundo Gómez (1992), metáforas como o *professor investigador*, o *professor como profissional clínico*, o *professor como prático reflexivo*, entre outras, têm em comum buscar superar a relação mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática de sala de aula. As maneiras como os professores estruturam seu trabalho e enfrentam os desafios impostos pela prática configuram-se como enigmas a serem decifrados. Nessa perspectiva, busca-se, ao invés, dizer como o professor deve ser, descobrir quem é o professor.

Autores como Nóvoa (1992), García (1992), Schön (1992), Perrenoud (1993), Pineau (2004) e Tardif (2006) enfatizam a importância de se desvelar as experiências, os pensamentos, os sentimentos, os dilemas e as necessidades dos professores nos processos de formação docente.

A experiência não se constitui vinculada somente às dimensões técnicas e teóricas, mas a repertórios mais amplos. Os professores possuem matrizes pedagógicas (FURLANETTO, 2007, 2008a, 2008b, 2008c, 2009a e 2009b) as quais resultam das interações sociais nas quais vivenciam relações, ora no polo de quem aprende, ora no polo de quem ensina. Para responder às questões que a prática formula, os professores acessam tais matrizes compostas de dimensões conscientes e inconscientes. Fruto não apenas da racionalidade, mas de subjetividade, afetividade, valores e preconceitos. As pesquisas revelam professores multifacetados mergulhados em vivências, conflitos e dilemas que exigem deles respostas desconhecidas e soluções, muitas vezes, impensadas.

Nesta perspectiva, a formação passa a ser concebida como processos nos quais sujeitos, inacabados, contraditórios e multifacetados, com histórias pessoais esculpidas nas relações que estabelecem com a natureza, com a cultura e consigo mesmos, encontram formas de se desenvolver e crescer.

O lugar do Formador na Formação de Professores

Em alguns cenários formativos, os Formadores estimulam os docentes a se deslocarem do lugar do ensino e explorar os territórios da prática. Muitas explorações se detêm nos rituais pedagógicos: organização do espaço da sala de aula, listas de presença, introdução de novas tecnologias, avaliação e outros, procurando aprimorá-los, o que leva ao risco de atrelar os processos reflexivos à dimensão técnica (PIMENTA, 2002). Refletir sobre a prática não significa deter-se nesses rituais, mas arriscar-se penetrar nos territórios da intersubjetividade, entrar, em contato, entre outras dimensões, com suas insatisfações e dos alunos, com a impressão de não estar atingindo os resultados esperados, com os momentos nos quais se sente angustiado ou culpado, com os movimentos que os alunos tecem ao aprender, com o desejo de ensinar e aprender e de seguir vivo buscando o conhecimento.

Ao viver processos que envolvem repensar sua maneira de atuar, os professores aproximam-se da complexidade que envolve a prática, articulando dimensões objetivas e subjetivas, o que causa angústia e insegurança nos professores e também nos formadores. Lidar com este desconforto, nos espaços de formação continuada, configura-se como um desafio a ser enfrentado.

A Prática do Formador

Os formadores, assim como os professores, estão sendo deslocados do lugar do ensino, no qual grande parte deles tem se situado. Durante muito tempo, os pilares da formação têm sido os conhecimentos teóricos, sendo a prática considerada uma aplicação das teorias. Com as mudanças nos rumos da formação, a prática deixa de ser uma mera aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos e passa a ser vista como território complexo nos quais inúmeras variáveis objetivas e subjetivas se entrecruzam. Ao se atrelar a formação ao Ensino, os formadores são selecionados, preferencialmente, pelo seu conhecimento teórico e capacidade de transmiti-lo. Ao se deslocar a formação do lugar do Ensino cumpre perguntar: qual é o papel do formador de formadores?

Ferry (2004) relata que as fantasias de formação situam-se em dois extremos. Um deles pode ser representado pela fantasia de *Pigmaleão* – o escultor que como Deus cria o outro a sua imagem, e lhe dá sua forma, encontrando prazer quando concretiza os conteúdos de sua imaginação. Questionando esta maneira de conceber a formação, corremos o risco de nos situar no extremo oposto e crer que os indivíduos formam-se por si mesmos, utilizando unicamente seus próprios recursos. Desta forma, tratamo-los como *Fênix*, a ave que se consome e renasce das cinzas. Nenhuma fantasia corresponde à dinâmica formativa. Os sujeitos se formam a partir de seus recursos, mas também das mediações do outro. Os formadores são mediadores, como o são também as leituras, os acontecimentos, as circunstâncias, as relações com os outros.

O formador deixa de ser transmissor de conhecimentos capaz de “formar”, mas também não se configura como mero espectador dos processos de formação. O que significa ser um mediador dos processos de formação? Quais os conhecimentos e capacidades necessários para ocupar este lugar?

Consultando a literatura, observamos que algumas propostas inovadoras de formação estão sendo elaboradas. Para Nóvoa (2004), a *recuperação das histórias de vida* redimensiona o papel do formador e do professor. Ela está relacionada ao conceito de Educação Permanente que deslocou a Educação de uma idade específica – a infância – e de um espaço específico – a escola, integrando-a em todas as idades da vida e em diversos espaços culturais e sociais. A Educação Permanente colocou entre parênteses a intencionalidade da Educação, na medida em que explicitou que os adultos se formam no decurso de processos próprios e difíceis de controlar. Pierre Dominicé da Universidade de Genebra e Donald Schon nos Estados Unidos são os precursores da proposta reflexiva na formação.

Para Josso (2004), que realizou pesquisas junto ao grupo de Dominicé, as Histórias de Vida visam reabilitar o sujeito e sua autoria. A autora salienta a contribuição para essa perspectiva de autores como Carl Rogers, Paulo Freire, Bernard Honoré e Edgar Morin que prepararam terreno para essa abordagem da formação. Segundo Josso, a originalidade da abordagem da história de vida está na proposta de que os autores das narrativas produzam conhecimentos que tenham sentido e como sujeitos se inscrevam nesses processos. As narrativas de vida explicitam as buscas do sujeito por encontrar o seu “devido lugar” em uma comunidade e de definir orientações de vida que satisfaçam um sentimento de integridade e de autenticidade articulados a um “saber viver”.

Para Filloux (2004), o professor é um profissional em relação com os jovens, o que o faz entrar em contato com sua própria infância e adolescência. Para o autor, os alunos despertam nos professores uma quantidade de emoções que transitam entre o amor e o ódio, o que não pode ser ignorado na formação. Caso fiquem escondidas nos subterrâneos da prática, essas questões subjetivas tendem a solapar a atuação objetiva do professor. Ajudar os futuros docentes a tomar consciência disso, por meio de estudos de caso, análise de experiências e grupos de intercâmbios é função do formador que só poderá realizá-la se for capaz de resolver os problemas de sua juventude. Um formador que pretenda formar docentes necessita revisitar sua história e contatar com seus processos de aprendizagem.

Pesquisas (FURLANETTO, 2008) demonstram que coordenar processos de formação que incluam, além das dimensões técnicas, um retorno a si mesmo não é um desafio fácil de ser enfrentado pelo formador. É preciso competência técnica, bem como situar-se no seu processo de desenvolvimento e dos professores, o que implica compreender os processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos adultos.

Aprendizagem docente e formação

A maioria das investigações a respeito da Aprendizagem limita-se a indagar os anos iniciais da vida. Sobre a Aprendizagem dos Adultos se investigou muito pouco. Por falta de elementos teóricos, houve apropriação mecânica de experiências realizadas em outras etapas da aprendizagem as quais não foram suficientes para fundamentar práticas de formação consistentes (MENIN, 2003).

Que caminhos o docente percorre, quando e como ele se dispõe a rever suas matrizes pedagógicas? A aprendizagem dos adultos não se configura como processo linear no qual se ascende degrau por degrau, mas é um processo dialético que se institui nas dobras e brechas entre idas e vindas. Boutinet (1998) diz que idade adulta não se apresenta como um estado a ser alcançado, mas como um trânsito entre perspectivas e problemas. O mundo pós-industrial lançou o adulto no território da incerteza, do medo e da ambivalência. O excesso de comunicação em uma cultura cada vez mais imaterial provoca o surgimento de outro tipo de adulto ora lançado num ativismo, ora condenado à inatividade, à

resignação e à imobilidade. A perspectiva de tempo linear está sendo substituída por formas diversificadas de temporalidade que se organizam com base na noção de tempo descontínuo.

Em pesquisas anteriores, deparamo-nos com professores aprisionados num fazer mecânico perseguindo objetivos que não conseguem alcançar. A insatisfação e sensação de falta permite que entrem em contato com o desejo de aprender, porém, diante dos novos conhecimentos sentem fastio. Os novos conhecimentos, na maioria das vezes, não atendem às suas necessidades. Querem algo que possa ser aplicado na sala de aula. Desejam que os formadores forneçam soluções para os problemas que enfrentam. Assim, o formador pode ser atraído para uma armadilha e ficar enredado na impotência e na circularidade que aprisiona o professor.

Observamos nestas situações um fenômeno que nomeamos de *reticência do professor*, considerada por alguns formadores como resistência. Tal reticência possui elementos defensivos, mas, também, criativos. Com essa atitude, os professores preservam sua experiência e sinalizam que os projetos de formação estão equivocados. Um fosso parece criar-se entre formadores e professores que não conseguem falar uma língua comum. As soluções que os professores tanto almejam não podem ser prescritas pelo formador. Passa a ser um desafio comum perceber-se com saberes, dúvidas e inquietações e com possibilidades de criar um espaço formativo que pelo diálogo favoreça a busca de soluções para os problemas que se apresentam nos espaços pedagógicos. Nesta perspectiva, a teoria deixa de ser prescritiva e transforma-se em fonte na qual se bebe ao se ter sede.

O adulto, para aprender, necessita exercitar o desapego (FURLANETTO, 2008b, 2008c, 2009a e 2009b) e transitar entre os territórios do saber e do não saber. Segundo Jung (1981), a educação de adultos requer métodos diversos da educação infantil, pois eles não possuem a mesma plasticidade psíquica da criança e não estão mais disponíveis às influências vindas de fora. O adulto possui uma bagagem cultural e está menos inclinado a reconhecer, no outro, um educador. A aceitação do formador é fundamental nos processos de formação para que se estabeleça relação de trocas e aprendizagens. Para Jung, é importante que a aceitação do outro não ocorra facilmente, para evitar que o adulto recaia em um estado de dependência. O adulto não pode se contentar em ser um transmissor passivo da cultura, mas, sim, um produtor de cultura. O que ocorre a partir da constante educação de si próprio.

Os desafios cumprem papel importante nos processos de desenvolvimento dos adultos. (FURLANETTO, 2007). Períodos estáveis se alternam com outros

instáveis que desestruturam as bases anteriores. Um período de transição implica olhar o passado e reavaliar o que foi construído para dar saltos para o futuro. Esses momentos podem provocar angústia e insegurança, pois os sujeitos têm uma sensação de estar suspensos entre o passado e o futuro em busca de novas maneiras de estar na vida. O crescimento ocorre, sobretudo, nas ocasiões em que o sujeito é obrigado a desapegar-se de maneiras antigas de pensar e abrir-se para novas possibilidades. O adulto que se compromete em demasia com papéis sociais, relacionamentos e responsabilidades corre o risco de ficar atado a uma determinada etapa e perde a oportunidade de fluir com os ritmos da vida.

Os professores mudam suas práticas quando se sentem desestabilizados e sem recursos para lidar com os desafios e com o inesperado que emergem em sala de aula.

Para Ferry (2004), o trabalho em grupo é lugar privilegiado para acolher processos de aprendizagem de adultos, uma vez que favorece a expressão individual de aspirações e dificuldades e a troca cooperativa. O grupo se configura como um micro-organismo com vida própria que não se reduz à soma das partes nem à instituição que o contém. Ele possibilita refletir sobre as vivências dos participantes, favorecendo a complementaridade e a ampliação de consciência dos integrantes.

Parece surgir uma nova concepção de professor, um adulto capaz de agir com autonomia e reconhecer os contextos nos quais atua e de tecer sua prática não somente a partir de modelos, mas de referências construídas nas relações com o outro. O formador preso ao papel de transmissor de conhecimentos, nessa perspectiva, cede lugar para o formador capaz de colocar-se em trânsito, capaz de construir tempos e espaços intersubjetivos nos quais é possível refletir a respeito das experiências docentes e estabelecer diálogos teóricos com autores que investiguem os temas que emergem nos espaços formativos.

As pesquisas sugerem ser necessário que o formador de professores seja capaz de caminhar para si, enfrentar os fantasmas e as sombras pedagógicas que habitam os subterrâneos de sua prática e também caminhar para o outro. Estas caminhadas implicam conectar-se com o desejo de ensinar e com o desejo do outro de aprender.

Resumo

Inúmeros projetos de formação inicial e continuada de professores estão em desenvolvimento envolvendo um grande número de profissionais que assumem o papel de formadores de professores. Esta constatação instiga-nos a refletir a respeito da formação do formador. Para isso, cumpre investigar como os formadores situam-se nos diversos cenários formativos. O diálogo estabelecido com autores que investigam a formação e os resultados de pesquisas desenvolvidos pela autora possibilitam explorar alguns eixos que podem contribuir para uma maior compreensão dos processos que envolvem a formação de formadores.

Palavras-chave: formação de formadores; formação de professores; aprendizagem docente; concepções de formação.

Abstract

We observed that numerous beginning and ongoing projects of teacher formation are in development, involving a great number of professionals who have assumed the role of the formers of teachers. This verification prompts us to reflect upon the former who is forming. Thus, it behooves to study how the formers of teachers are situated in the diverse formative scenarios. The dialogue established with the authors investigating the formation and the results of the studies that the author developed makes it possible to explore some perspectives that can contribute to a greater understanding of the processes of forming the formers.

Keywords: formation of formers; teacher formation, teacher learning; formation concepts.

Resumen

Muchos proyectos de formación inicial y continuada de profesores están desarrollándose, involucrando, de esta manera, un gran número de profesionales que asumen el papel de formadores de profesores. Esa constatación nos incita a reflexionar a respecto de la formación del formador. Para eso, cumple investigar cómo los formadores se sitúan en los diversos escenarios formativos. El diálogo establecido con los autores, que investigan la formación y los resultados de las investigaciones desarrolladas por la autora, posibilitan explorar algunos ejes que pueden contribuir con una mayor comprensión de los procesos que abarcan la formación de los formadores.

Palabras clave: formación de formadores; formación de profesores; aprendizaje docente; concepciones de formación.

Referências

- Baumann, Z. (1999). *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- Boutinet, J. P. (1998). *L'imaturité de la vie adulte*. 2. ed. Paris, Presses Universitaires de France.
- Ferry, G. (2004). *Pedagogia de la formación*. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Filloux, J. C. (2004) *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Furlanetto, E. (2007). *Como nasce um professor?* Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. 4. ed. São Paulo, Paulus.
- . (2008a). “Matrizes pedagógicas e formação de professores: um olhar sobre as histórias”. In: Benzatti, A. L. F.; Nhoque, J. R. e Almeida, J. G. de. (orgs.). *Histórias de Vida: quando falam os professores*. São Paulo, Scortecci.
- . (2008b). “Os caminhos de construção de uma pesquisa simbólica”. In: Souza, E. C. de e Passeggi, M. da C. (orgs.). *Pesquisa (auto) biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. Rio Grande do Norte/São Paulo, EDUFRN/ Paulus.
- . (2008c). Processos de (trans)formación del profesor: diálogos transdisciplinares. *Visión Docente e Con-ciencia*. Jalisco, a. 8, n. 45, p. 21-30, nov./dez.
- . (2009a) Escrever: possibilidades de caminhar para si e para o outro. *Revista Internacional d'Humanitas*. CEMO-FEUSP/Univ. Autônoma de Barcelona. Ano XII, n. 17, set./dez.
- . (2009b) [2008c]. Tomar a palavra: uma possibilidade de formação. *Revista @mbienteeducação*. São Paulo, vol. 2, n. 2, p. 128-135, ago./dez.
- Garcia, C. M. (1992). “A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor”. In: Nóvoa, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.
- Gómez, A. P. (1992). “O pensamento prático do professor”. In: Nóvoa, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.
- Hall, S. (1999) *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro, DP&A.
- Josso, M.-C. (2004) *Experiências de vida e formação*. São Paulo, Cortez.
- Jung, C. G. (1983) *O desenvolvimento da personalidade*. 2. ed. Petrópolis, Vozes.
- Menim, O. (2003). *Psicología de la educación del adulto*. Rosario, Homo Sapiens.

- Nóvoa, A. (2004). "Prefácio". In: Josso, M-C. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo, Cortez.
- . (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação; perspectivas sociológicas*. Lisboa, Dom Quixote.
- Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (orgs.). (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez.
- Pineau, G. (2004). *Temporalidades na formação*. São Paulo, Triom.
- Schon, D. (1992). "Formar professores como profissionais reflexivos". In: Nóvoa, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.
- Tardif, M. (2006). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes.

Ecleide Cunico Furlanetto

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICID.

E-mail: Ecleide@terra.com.br