

FORMAÇÃO CONTINUADA E OS DISCURSOS DOS PROFESSORES

Aline Rodrigues; Cláudia Schvingel Klein Bühring

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI UNIVATES, aliner@universo.univates.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI UNIVATES, clau.dia1@hotmail.com

Publicado em formato de artigo na Revista Trilhas Pedagógicas, v.8, n. 8, 2018, p. 107-120.

INTRODUÇÃO:

A formação continuada faz parte da caminhada dos professores. Os encontros de formação ocorrem em diversos dias durante o ano letivo e são organizados, geralmente, pelas escolas. Tendo em vista que a educação deve estar em constante desenvolvimento, é necessário também que os profissionais que atuam nesse segmento estejam também em constante aprimoramento. Assim, esses encontros são espaços em que se reúnem muitos profissionais da educação, de diversas áreas do conhecimento e de diferentes níveis de formação.

Inseridas nesse meio educacional, e durante nossos estudos no Mestrado em Ensino, iniciamos alguns trabalhos de oferta de formação continuada nos municípios próximos. Diante disso, trazemos, nesta escrita, enunciações de professores, oriundas de formações continuadas realizadas em duas escolas públicas localizadas em dois municípios no interior da região sul do Brasil. Essas formações tiveram como tema a Avaliação e o Projeto Político-Pedagógico. Cabe destacar que os professores participantes, foram informados sobre os detalhes da pesquisa, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Durante as formações, alguns discursos expressos por alguns professores das duas escolas públicas despertaram nossa atenção, e, por isso, realizamos este estudo, objetivando problematizar aspectos relativos a essas enunciações acerca de assuntos emergentes na educação, como Avaliação e Projeto Político-Pedagógico. Entre as problematizações, destacamos: Por que essas enunciações no meio educacional ganham força quando são promovidos encontros de formação? Por que perpassam gerações de professores, ou seja, viram clichês da educação?

Assim, decidimos fazer uma pesquisa entre os professores, buscando identificar, em seus discursos, algumas pistas que pudessem responder a esses questionamentos. Também o fizemos por acreditarmos que pesquisar a formação de professores requer pensar em forças do coletivo que produzem outras forças de pensar e aprender em meio a discursos derramados pelos professores.

METODOLOGIA:

Durante as formações continuadas dos professores, em duas escolas da região Sul do Brasil, fizemos uso de dois procedimentos metodológicos: perguntas e diário de campo. Tendo a pesquisa sido de cunho qualitativo, destacamos três teóricos nos quais nos apoiamos, quais sejam: Gadamer (1997), Costa (2005) e Fischer (2002). Com esses autores, percebemos que, numa pesquisa qualitativa, as perguntas não emergem de qualquer ponto definido pelo pesquisador, mas surgem de movimentos instáveis, insatisfeitos e incomodados, dos quais se desconfia. As perguntas apontam para questões que atingem o hoje e, assim que as respostas ecoam, já são produzidas outras perguntas. Dessa forma, incessantemente, perguntas estarão a todo o momento sendo criadas, movimentando o pensar.

A arte de perguntar em pesquisas qualitativas envolve um olhar atento do pesquisador a questões emergentes no campo empírico. De fato, não devem ser feitas quaisquer perguntas,

mas aquelas que tomam o pesquisador e que provocam outras perguntas, suscitando reflexões em torno do tema pesquisado. Nesse sentido, em uma das escolas participantes da pesquisa, ao final de um dos encontros de formação, depois de discutido o assunto “Avaliação”, foi apresentada a seguinte questão: “Qual o próximo passo? Uma pequena escrita avaliativa”. Ou seja, a partir do que foi abordado e problematizado durante a formação continuada, tendo como assunto “Avaliação”, os professores foram provocados a escrever respostas para esta questão. O grupo de professores respondeu à pergunta em uma das reuniões pedagógicas da escola. As respostas foram encaminhadas até nós, formadores, e problematizadas em uma formação subsequente com o mesmo grupo de professores.

Outro procedimento metodológico utilizado foi o diário de campo. É uma ferramenta usada para sistematizar as experiências vivenciadas, que depois serão problematizadas e analisadas. A escolha pelo diário de campo se deu pela necessidade de registrar as enunciações dos professores. Sua escrita ocorreu durante o período de formação continuada. O diário de campo pode ser manuseado de acordo com a escolha de cada pesquisador e, por isso, ora incluíamos frases, ora palavras soltas e, por vezes, até desenhos foram registrados.

Dessa forma, procurávamos registrar enunciações dos professores que julgávamos potentes para responder o problema deste artigo. A respeito do registro no diário de campo, percebemos que algumas temáticas foram recorrentes e, com elas, procuramos “[...] sob a presença da teoria, que a escrita do diário de campo não servisse apenas como instrumento de registro das observações participantes, mas, sobretudo, de reflexão” (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 75 e 76).

Ressaltamos que os apontamentos retratados no diário de campo mostram uma realidade vista através do nosso olhar como pesquisadoras, permeado por nossos pontos de vista, sendo, nesse sentido, um olhar subjetivo em relação ao que julgamos importante mapear. Ainda sobre o diário de campo, Barros e Passos (2009, p. 172) afirmam que:

Entender que toda pesquisa é intervenção, compromete aquele que conhece e quem (ou o que) é conhecido em um mesmo plano implicacional. O trabalho da pesquisa deve ser sempre acompanhado pelo registro não só daquilo que é pesquisado quanto do processo mesmo do pesquisar. E para quê registrar o processo? O que fazer com este registro? A quem endereçá-lo? O registro do processo da pesquisa interessa porque inclui tanto os pesquisadores quanto os pesquisados.

Nesse sentido, por meio da utilização de perguntas e do diário de campo, os enunciados e discursos produzidos a partir dos encontros de formação foram analisados na esteira do pensamento foucaultiano. Para Foucault (2008), o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um local e uma data. Um enunciado emerge num acontecimento. Este autor pergunta: Como este determinado enunciado apareceu, e não outro em seu lugar? Dessa forma, Foucault (2008) chama de discurso um conjunto de enunciados que se apoia na mesma formação discursiva, com regras e funcionamento comuns, e constituído de um número limitado de enunciados, que é a condição de sua existência. Foucault (2012) sinaliza pistas nas quais nos apoiamos a fim de dar vazão ao que discursaram os professores e para entendermos os motivos pelos quais os professores enunciam estes ou aqueles discursos.

De fato, operamos com os procedimentos metodológicos descritos anteriormente porque eles nos tomaram e foram significativos para este estudo e para a reflexão com o grupo de professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Os encontros das formações continuadas nas duas escolas iniciavam com as apresentações dos professores: seus nomes, locais de trabalho, detalhes sobre suas atuações. Nesse momento, alguns já expressavam frases que vale ressaltar, pela pulsação que apresentam: “Estou há 4 meses de me aposentar”; e “Estou quase pendurando as chuteiras”.

Podemos observar que essas enunciações estão condicionadas a uma vislumbração da aposentadoria e aguçam questionamentos dos mais variados: Por que esses professores ainda estão na escola? O encanto se perdeu? Por que o desânimo estampado no tom de voz enquanto falam? Essas questões remetem ao texto de Corazza (2008), quando pergunta: “Por que somos tão tristes?”. A autora segue perguntando:

Somos tristes? Como pode alguém dizer isso, se nós, professoras e professores, dançamos, cantamos, rimos, até gargalhamos, quando fazemos assembleias e passeatas, tocamos sinetas nas praças e nos palácios dos governos, realizamos festas de São João, Dia do Índio, das Mães, dos Pais? [...] Quem diz que somos tristes, se uma de nossas diversões preferidas é reclamar dos alunos e, principalmente, de suas famílias? [...] Quem se atreve a dizer que somos tristes no modo como nos relacionamos com nosso ofício de educar?

De fato, considerando as reflexões de Corazza (2008), ainda podemos continuar afirmando que somos tristes? Ou esses professores perderam o desejo de educar? Apoiadas nas teorizações, acreditamos que os momentos de formações continuadas dos professores são encontros e espaços de devir-simulacro e de potência para a criação no ensino. Para Corazza (2013), o devir-simulacro é o próprio processo do desejo de educar do professor, do professor que é, do professor-artista que entra em zona de vizinhança e permite ser um estranho, um extraterrestre que estranha as formas legitimadas da escola, que não representa, que não assemelha e que não identifica.

Nas expressões anteriores, (re)lidas no diário de campo, está traçado um “desgosto”, um “ranço” que muitas vezes a docência carrega consigo, atravessando gerações de professores. Os professores parecem não ver a hora de se aposentar, para sair da escola, para fazer qualquer outra coisa que não seja dar aulas ou conviver com alunos. Ainda entre os discursos que registramos, houve algumas queixas em relação aos alunos, sendo eles julgados por sua “indisciplina” e “falta de interesse”.

Estariam, dessa forma, os alunos desinteressados pelas aulas, reagindo de forma indisciplinada com os professores? Reagindo a quê? Para Traversini (2011), os alunos gostam de frequentar a escola, mas o preço que pagam é ter aula. A autora ainda pergunta: “Estará a escola contemporânea desencaixada, em descompasso com os tempos atuais?” (TRAVERSINI, 2011, p. 1). Seria um desencaixe da escola com o aluno contemporâneo?

Diante dessas questões, apoiadas no pensamento foucaultiano, encontramos que, mesmo sendo repetida pelo mesmo sujeito, nunca haverá enunciação igual. Nesse sentido, cada época histórica cria discursos que são encarados como verdades. E esses discursos, que são produzidos como regime de verdade, possuem uma seleção e um controle para que sejam validados. Essa validação dependerá de quem os criou, normalmente, entrando o poder como produtor de discursos. Podemos afirmar que o discurso, além de estar relacionado com o poder, produz também modos de saber e de ser na sociedade, pois, através dele, os sujeitos moldam suas vidas, suas condutas e suas escolhas. Nesse sentido, percebemos que os discursos possuem variantes e sofrem constantes trocas, dependendo de quem enuncia e de quem recebe suas ligações entre diferentes tempos e espaços, e das relações entre os assuntos tratados.

Seguindo nessa análise, outra questão de destaque entre as enunciações dos professores é a família. Destacamos algumas manifestações a respeito da ausência da família na participação da vida escolar dos alunos: “[...] Mas a família não está preocupada, não vem nunca para a escola e as que vem são de alunos que não precisam”; “Mora com a avó e ela não sabe

mais o que fazer”; “[...] E a família, nem está aí para o que acontece e nem dá conta dessas crianças”; “Mas também, olha a família que ele tem”.

No livro “Dicionário das ideias feitas em educação”, Corazza e Aquino (2011, p. 55) expressam o significado de família como “um mal necessário. Afinal, sem os pais, os avós, os tios e, o papagaio, de quem os professores se queixariam?”. Nessa colocação dos autores percebemos, sutilmente, que discursos pedagógicos estão atrelados às famílias dos alunos, assim como constatado em nossos registros. Afinal, dar a culpa para alguém é mais cômodo.

Sabemos do papel da família e da importância da sua presença na escola, mas queremos deixar claro que corroboramos a ideia de que o trabalho da escola, concomitante com um trabalho familiar, ocorre com mais eficácia, quando não há a participação da família. Cabe ao professor desafiar-se, e criar outras estratégias em sala de aula para auxiliar na aprendizagem dos alunos. Já que a família não olha para a criança, conforme os excertos trazidos pelos professores, a escola deve olhar, criando alternativas para que essa criança aprenda e movimente seus interesses, independentemente do contexto em que esteja inserida.

No entanto, apesar de muitas queixas e reclamações, em nossa investigação também encontramos outros pontos que confortam o discurso queixoso dos professores: “Alunos que trazem novidades, os que participam, enriquecem as aulas, que estudam, questionam”; “Mas tem aqueles alunos que ainda questionam e são interessados”; “Os que perguntam são a minoria”.

Nesses excertos, percebemos o quanto alguns alunos ainda acreditam na potência dos professores e do ensino, manifestando um desejo pela aprendizagem e pelas trocas que são produzidas na escola. Alunos que apostam no professor, pensando na ideia de que “[...] quem ensina sabe que a coisa tem outro sabor quando dividida. [...] Quem ensinou algo sempre estará naquilo que quem aprende leva” (ZORDAN, 2009, p. 57). Ainda com Kohan (2009, p. 152-153), concordamos quando diz que “[...] não sabemos por que se aprende, o que se aprende, como se aprende, nem para que se aprende. Nunca o saberemos. Mas é ali que a pedagogia se torna interessante: quando deixa aprender sem se preocupar em dirigir o que se aprende, como se aprende, para que se aprende”.

Professores e alunos questionadores, sujeitos sedentos pelo conhecimento, que estão na escola a fim de experienciar o pensamento e recriar-se na multiplicidade dos sujeitos que habitam o espaço escolar, estes, de fato, aprendem e reaprendem a cada movimento ou a cada soar do sinal que marca e organiza o tempo dentro da escola. São posturas assim que incitam uma docência marcada com outras (re)criações para um ensinar e um aprender potente.

CONCLUSÕES:

Findamos a discussão aqui apresentada, pensando que ainda há muito a fazer. Mesmo que em muitas enunciações expressas tenhamos constatado algumas pistas de que os encontros de formação continuada estão movimentando os pensamentos dos professores, pois estes fizeram uso de palavras ou expressões que perpassam a educação, movimentam e impulsionam para a potência do ensinar e do aprender, alguns ainda estão fazendo ressoar o pensamento e as “formas”, “fôrmas”, de pensar o ensino.

Portanto, ao analisar o conjunto de enunciações em torno das temáticas tratadas, constatamos que um enunciado é sempre singular. Não importa se uma emissão de enunciados esteja sendo feita pela primeira vez, o que importa é a sua regularidade. A repetição dos enunciados não acontece em virtude de questões exteriores, mas de sua materialidade interior, que faz da repetição a força característica dos enunciados. O enunciado sozinho ou um grupo de enunciados é multiplicidade. Nenhum enunciado tem existência latente, pois se refere ao dito ou escrito em sua dispersão de acontecimento.

Acreditamos ter alcançado o objetivo que buscamos, pensando que problematizamos alguns poucos aspectos relativos às enunciações de um grupo de professores acerca de assuntos emergentes na educação. Essas problematizações não ocorreram de maneira totalitária, uma vez que as formações suscitam sempre discursos que não podem ser generalizados nem congelados como verdades, mas que devem ser encarados como moventes e mutáveis; por isso, compreendemos algumas poucas enunciações.

As enunciações dos professores nas duas escolas investigadas configuraram-se em torno de expressões que atravessam gerações de professores. São os clichês da educação. Quando falamos em discursos, identificamos, seguidamente, uma repetição de frases entre os professores, as quais parecem ser palavras-chave quando são tratados alguns assuntos recorrentes no campo da educação, como exemplificaram as enunciações dos professores aqui apresentadas.

Os encontros destinados às formações de professores são espaços potentes e privilegiados para os formadores movimentarem outros discursos em torno do fazer pedagógico. Ainda é necessário imprimir movimentos de reflexão em torno dos clichês da educação que ecoam e se repetem, há tantas gerações, entre professores.

REFERÊNCIAS:

BARROS, R. B.; PASSOS, E. Diário de bordo – de uma viagem intervenção. In: PASSOS, E; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BÜHRING, Cláudia S., RODRIGUES, Aline. **Acerca dos discursos: o que nos dizem os professores**. Revista Trilhas Pedagógicas, v.8, n. 8, 2018, p. 107-120.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

_____. **Por que somos tão tristes?** Palestra Formação Continuada: UNIFEBE (Brusque). 2008. Disponível em: <<https://www.unifebe.edu.br/04proeng/formacaocontinuada/20082/materialpalestras/poquesomostaostristes.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

_____.; AQUINO, J. G. **Dicionário das ideias feitas em educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COSTA, M. V. **Velhos temas, novos problemas - a arte de perguntar em tempos pós-modernos**. In: _____.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 199-214.

FISCHER, R. M. B. **Foucault e a análise do discurso em Educação**. Cadernos de pesquisa, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. (2008). Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. (7a ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. (2012). Aula inaugural do Collège de France,

pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola.

GADAMER, H. G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KLEIN, C.; DAMICO, J. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de Pesquisa pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 63-85.

KOHAN, W. O. O que é pedagogia? In: AQUINO, J. G.; CORAZZA, S. M. (Orgs.). **Abecedário: educação da diferença**. Campinas: Papirus, 2009. p. 151-153.

ZORDAN, P. Ensinar. In: AQUINO, J. G.; CORAZZA, S. M. (Orgs.). **Abecedário: educação da diferença**. Campinas: Papirus, 2009. p. 55-59.