

Formação de Professores: Tecendo Experiências

Ecleide Cunico Furlanetto

Universidade Cidade de São Paulo - UNICID
ecleide@terra.com.br

“Digo: o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”
Guimarães Rosa

O texto nasce como possibilidade de desvendar o caminho de uma formadora de professores. Nasce beirando os territórios da experiência como coordenadora e penetra no das pesquisas que realiza e orienta sobre os processos de aprendizagem docente. Ao olhar para o caminho descobre-se, como diz o poeta, que ele se fez ao caminhar.

A releitura das experiências

Refletir sobre a experiência nos aproxima da “vida viva”. Larrosa (2002) anuncia que o ser que experimenta é alguém que ousa, corre riscos e embrenha-se pelos caminhos do desconhecido buscando brechas e possibilidades. A experiência assusta, pois não permite o olhar a distância e ficar em lugares protegidos, ela arrebatada e cobra a entrega, mesmo que momentânea. Ele nos remete a pensar nas experiências existências que nos tiram do lugar e nos obrigam viver processos de reinvenção. Para Pieri (2002), a experiência oferece ao sujeito a oportunidade de se deslocar em múltiplas direções, em busca de novos sentidos. Experimentar significa ser tocado e afetado pelo acontecimento e reconhecer esses momentos, poder se deter e saborear esses instantes.

Sacristán (2002) aproxima o conceito de experiência da aprendizagem ao enfatizar que as aprendizagens mais significativas ocorrem em função de nosso contato direto com a natureza, com as pessoas e com os objetos culturais. Para Josso (2004) ao se referir a aprendizagem pela experiência faz uma distinção entre vivência e experiência. Para ela a vivência está relacionada aos acontecimentos e ela atinge o status de experiência quando um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou foi realizado.

Para Jung, (1983) uma experiência genuína é mais arrebatadora e capaz de produzir transformações do que uma exposição intelectual a respeito de qualquer tema, pois ela atinge as profundezas do ser. O saber, por sua vez, está relacionado à experiência, na medida em que emerge da compreensão do que se faz. O saber não se

reduz a produzir repostas externas e definitivas e, também, não se compromete, exclusivamente, com o explicar. O saber é produzido por um movimento de compreensão e de interpretação, fruto de um mergulho profundo em busca de sentidos.

Tardif (2006), ao investigar os saberes docentes, descreve o saber experiencial, como aberto, poroso, sincrético e ligado a esfera pessoal e profissional, construído com base nas interações.

Podemos ver que os autores aproximam-se ao reconhecer que somos tocados por instantes, acontecimentos, relações, processos que nos marcam e arrebatam. Viver esses momentos e buscar sentidos para eles configura-se como uma forma de produção de conhecimento diferenciado que não é produto exclusivo de processos racionais, mas emerge como uma tentativa de compreensão e de produção de sentidos que articula razão, sensibilidade, intuição e sentimentos e atinge o status de sabedoria.. Observamos que explorar os territórios da experiência possibilita compreender dimensões da aprendizagem que ainda se encontram nebulosas e pensar em outras maneiras de formar professores.

A construção de um discurso pedagógico coletivo

A primeira experiência como coordenadora ocorreu na década de 80 em uma Escola de Ensino Infantil, Fundamental e Médio da Rede Particular de Ensino. Coordenava as 3as. e 4as. séries de Ensino Fundamental. Vivíamos tempos de passagem, sonhávamos com novas maneiras de fazer escola.

Quem estava na escola década de 80, sentia que novos ares estavam soprando. Uma força criativa brotava nos educadores que se disponibilizavam a revitalizar os espaços pedagógicos. O construtivismo estava sendo introduzido no Brasil. Pautados, principalmente, nas idéias de Piaget que desvelava a relação entre o sujeito e o objeto e descrevia os processos de *Assimilação* e *Acomodação*, em Ausubel que anunciava os princípios de uma *Aprendizagem Significativa* e em Vygotsky que assinalava a importância da *Mediação* e da *Zona de Desenvolvimento Proximal*, acreditávamos ser possível construir uma nova escola. (FURLANETTO, 2006, p. 20)

A formação continuada dos professores, nesta escola, se dava com base em supervisões de especialistas das diversas áreas do conhecimento. Também faziam parte do processo de formação dos docentes, reuniões pedagógicas semanais e encontros individuais com os coordenadores pedagógicos de série.

Nas supervisões, os conteúdos das disciplinas eram discutidos e adequados para as séries. Nas reuniões gerais, havia trocas e estudos de temas considerados relevantes. Nos encontros com coordenadores, cada professor tinha oportunidade de avaliar o rendimento de seu grupo e dos alunos individualmente.

Nesse modelo de formação continuada, era possível observar que assessores, coordenadores e professores procuravam formar um grupo de aprendizagem, na medida em que todos possuíam conhecimentos, ora ensinavam ora aprendiam. Para construir um planejamento adequado às diferentes classes, era necessário haver troca e disponibilidade para aprender e também rever concepções e práticas.

O grupo era formado em sua maioria por jovens profissionais cujo compromisso era com o futuro. Buscavam viver experiências, para eles, a escola era um espaço de possibilidades a serem exploradas. O desejo de ousar e inovar caminhava lado a lado com a necessidade de compor um quadro de referências coletivas que aplacasse dúvidas e incertezas e possibilitasse explicitar o trabalho realizado para a comunidade..

O grupo, em meio a leituras, discussões e tensões, construiu um discurso pedagógico que refletia seus ideais, sonhos e desejos e, também, constatou que esse discurso necessitava ser constantemente renovado. Ao entrar em sala de aula, os professores encontravam uma realidade que resistia às suas intenções. Os processos de ensino e aprendizagem apresentavam traçados singulares que não podiam ser totalmente previstos e controlados. Cada classe compunha um Self Coletivo que, para Byington (1996), expressa a totalidade de forças inconscientes e conscientes subjetivas e objetivas atuando em um grupo, obrigando que planos e objetivos fossem resignificados.

Professores e alunos constroem sentidos para os conteúdos culturais trabalhados nas escolas, atravessando-os com seus “jeitos de ensinar e aprender”. Diversas dimensões entram em jogo nestes processos, algumas delas dizem respeito ao nível lógico e outras dizem respeito ao nível dramático que articula aos conteúdos escolares, outros de origem pessoal, conscientes e inconscientes.

Analisando separadamente as duas dimensões da aprendizagem, teríamos que precisar qual o nível lógico nos conhecimentos que serão transmitidos e que operações de pensamento estão implicadas. Do ponto de vista dramático, é preciso saber o que significa para a criança esse conhecimento que queremos ensinar. Qual é seu significado social? É preciso ver a significação dramática que esse conhecimento pode ter para um sujeito e para aquele que ensina. (PAÍN, 1992, p.115)

O quadro de referências coletivo construído pela equipe técnica da escola, parecia dar sustentação ao nível lógico, mas não permitia compreender o que Sara Paín denomina de nível dramático da aprendizagem. Os autores construtivistas no qual o Projeto Pedagógico estava pautado possibilitavam ensaiar algumas respostas, mas existiam dimensões que demandavam outros quadros teóricos.

Essa busca aproximou a equipe pedagógica da Psicologia Analítica estimulando as coordenadoras a participar de grupos de estudos promovidos pela Sociedade de Psicologia Analítica. As obras de Jung, Byington e Newman, entre outras foram lidas e discutidas. Os principais conceitos além de serem estudados com base em leitura de textos, eram vivenciados a partir de técnicas expressivas.

Essa nova forma de aprender, possibilitou uma ampliação da compreensão dos processos de aprendizagem docente e ensaiar novas atividades de formação.

Ao abrir espaços para que os professores se expressassem, por meio de relatos de suas práticas e, também, por meio de técnicas expressivas, observei que suas histórias de aprendizagem deixavam marcas profundas em seus “jeitos de ensinar e aprender” que não eram, facilmente, reconhecidas e transformadas. Elas dão forma a um professor interno que emerge quando o docente se vê frente a desafios e conflitos que demandam respostas rápidas e inusitadas entrelaçando os níveis lógicos e dramáticos.

Uma nova experiência

Fui convidada para desenvolver um trabalho de coordenação em uma nova escola. Na escola anterior, tinha sido professora e depois coordenadora. Compartilhava com o grupo: metas, referências teóricas e sonhos, construídos coletivamente. Nessa, fui convidada pela direção com o objetivo de promover uma transformação na prática pedagógica da escola. Ingenuamente, assumi o desafio, acreditava que poderia compartilhar minha experiência anterior com o novo grupo que ficaria fascinado, como eu, ao descortinar possibilidades de ampliar a compreensão dos processos educativos.

Encontrei uma organização pedagógica que dificultava trocas individuais, pois não dispunha de horários sistemáticos para encontros individuais que dependiam da disponibilidade objetiva e subjetiva de cada um. Havia uma reunião pedagógica semanal que abarcava reuniões de áreas, séries e gerais. Não havia outras coordenadoras pedagógicas e nem assessores de área. Contava, para coordenar esse trabalho, com a ajuda de duas diretoras que também exerciam a função de orientadoras educacionais, ficava a cargo delas o contato com pais e alunos.

Encontrei professores especialistas apegados aos conteúdos de suas disciplinas e aos seus conhecimentos. Para muitos, eu era vista como ameaça que poderia desorganizar o trabalho que estava sendo realizado, para alguns que se sentiam subjugados e marginalizados por discordarem da maioria, ou para outros que até sonhavam com uma nova escola, eu surgia como uma “tábua de salvação”. Os nossos primeiros contatos foram tensos e difíceis, permeados por atitudes defensivas. Habitávamos territórios diferentes, não estávamos dispostos a trocar, mas sim, a defender nossos pontos de vista e a convencer uns aos outros.

Aos poucos, percebi que estava aprisionada em uma armadilha. Tinha estabelecido um contrato que implicava mudar o caminho que a escola estava percorrendo e, ao não reconhecer este caminho, não podia fazer parte dele. Foi necessário sair do lugar em que me encontrava de formadora apegada à experiência anterior e aos saberes que possuía e colocar-me no lugar de quem se disponibiliza revê-la. Para isso, foi necessário escutar e deixar-me encharcar pelas idéias do grupo, só assim, foi possível começar a fazer parte dele.

Jung desenvolveu um conceito denominado Processo de Individuação que é básico em sua obra. Ao ser humano, não basta apenas viver, mas construir sentidos para a vida. O Processo de Individuação relata a busca de compreensão do caminho. Observei que as escolas constituem Self Coletivos que também vivem seus Processos de Individuação. Como coordenadora, não seria possível impor minhas idéias ao grupo, mas disponibilizá-las para que ele pudesse jogar com elas e se apropriar de seu próprio caminho.

Realizamos uma atividade em uma semana de planejamento que foi fundamental para que pudéssemos nos encontrar. Retomamos, coletivamente, a história da escola. Os diretores e os professores mais antigos relataram como a escola tinha se iniciado. Sonhos, valores, crenças, mitos e referências teóricas foram emergindo, alguns sendo acolhidos, outros questionados. Aos poucos todos foram se integrando ao processo e abrindo espaços para lembranças, brincadeiras e trocas. Ao terminarmos a atividade constatamos que havia eixos que norteavam o trabalho desenvolvido e que eles poderiam nos auxiliar a projetar o futuro que seria fruto de valorização do vivido, de desapegos e de aberturas para viver novas experiências.

Os territórios da pesquisa

Ao voltar para a academia para realizar o doutorado, busquei compreender o que tinha vivido e escolhi investigar a formação de professores. Havia observado que os professores exercem a docência com base em suas histórias de aprendizagem. Para avançar na compreensão de como essas histórias se fazem presentes na prática pedagógica e de como elas podem ser compreendidas procurei construir um conceito que denominei de Matriz Pedagógica. No doutorado, entrevistei educadores que tinham participado do Grupo de Formação de Educadores da Sociedade de Psicologia Analítica com o intuito de compreender os sentidos atribuídos às aprendizagens e em que medida eles tinham impregnado suas práticas.

As Matrizes Pedagógicas

Observei que as experiências de aprendizagem vividas no Grupo tinham possibilitado a transformação das matrizes pedagógicas de muitos participantes, eles enfatizavam que além da leitura e discussão dos textos, as vivências haviam assumido um papel fundamental em seus processos de aprendizagem.

A Psicologia Analítica, tal como ela vinha sendo propiciada nesse curso que nós fizemos, era muito importante por causa das vivências. Eu tenho presente até hoje praticamente todas as vivências que fizemos. Elas tinham a ver com o ranço que eu estava querendo limpar na época, o ranço positivista de uma educação que se preocupava apenas com os aspectos intelectuais e racionais do conhecimento. Quando percebi que para mim era tão pleno chegar, via vivência, à construção de um conceito e, mais do que isso, à construção e à reconstrução de algo que estava fragilizado e partido dentro de minha própria vida, foi possível me interessar novamente pela Psicologia. Só para ter idéia de como foi importante isso, tenho muito presente uma vivência que nós fizemos do conceito de Relação Primal, não sei se você está lembrada. Nós tínhamos que representar como era ser mãe e ser filha, para poder entender a criança e a relação que ela estabelece com a mãe. Ora eu filha, ora mãe. Foi uma coisa tão forte! Eu consegui recuperar, através daquela vivência, a ligação com minha mãe, que já tinha morrido, e a relação com minha filha que estava muito complicada, e eu não sabia como resolver. (FURLANETTO, 1997, p.197)

Essa constatação me possibilitou ampliar a compreensão de que as matrizes pedagógicas dos docentes ampliam-se e transformam-se em situações de aprendizagem que vão além da simples transmissão de conteúdos. Essa educadora mostrou que através dessa experiência não só pode compreender um conceito, mas, apropriar-se dele a partir da construção de sentidos existenciais.

As pesquisas que realizei após o doutorado possibilitaram-me observar que os docentes, ao entrarem em contato com suas histórias de aprendizagem, percebem que suas práticas não estão enraizadas, exclusivamente, nos conteúdos aprendidos em cursos de formação inicial ou continuada, elas contêm as marcas das relações vivenciadas pelos sujeitos que envolveram ensinar e aprender.

A relação com o pai que, à noite, ajudava a fazer lições de casa de Matemática; com a tia, que era professora e que adorava contar histórias, o medo da professora de Língua Portuguesa que rabiscava os textos de vermelho, foram sendo incorporados e também ajudaram a compor esse professor que percebemos conter aspectos conscientes e, também, inconscientes, criativos e defensivos. A descoberta desse “professor interno” multifacetado, ambíguo e complexo possibilitou-nos dar início à construção do conceito de *Matriz Pedagógica* que pareceu-nos fundamental para poder compreender os processos de formação vividos pelos professores. (FURLANETTO, 2003, p.26)

Compreendi que as matrizes se apresentam como arquivos existenciais que contêm imagens, conteúdos coletivos e pessoais, conscientes e inconscientes que são acessados quando o professor se exerce nos espaços pedagógicos.

Dialogando com a Psicologia Analítica, observa-se que as primeiras vivências de aprendizagem de todo ser humano ocorrem em uma dimensão inconsciente, quando ele ainda está imerso em uma unitária com a figura materna. Essa realidade não só precede, mas, estrutura a formação da consciência.

Aos poucos a criança inicia um processo de desenvolvimento da consciência que possibilita perceber a distinção entre o Eu e o Outro. Esse processo, coordenado pelo Self - centro da personalidade precede e possibilita a estruturação do Ego. A aprendizagem enraizada em identificações faz parte dos processos de desenvolvimento indivíduo e ganha novos contornos na medida em que indivíduo se diferencia. Ela consiste em uma ligação não intencional, do sujeito a objetos externos. (pessoas, idéias, funções psicológicas). O sujeito se sente ligado e até mesmo capturado por algo ou alguém e não tem clareza do porquê isto ocorre. Essa vivência se apresenta como uma tentativa de incorporar elementos do outro pressentidos como importantes para o desenvolvimento da personalidade.

É como se o sujeito pressentisse no outro possibilidades que ainda em si não estão desenvolvidas e, ao identificar-se com ele, buscasse absorver tais possibilidades. Aprende-se o outro e não só com o outro. Para Jung, a identificação – que se configura como imitação inconsciente – está presente no desenvolvimento, sobretudo, da criança, mas também do adulto. O processo pode ser criativo e proveitoso enquanto o sujeito está construindo novas possibilidades de se exercer, mas, torna-se defensivo quando ele acomoda-se nessa situação estagnando os movimentos psíquicos. Quando as identificações permanecem inconscientes, o indivíduo corre o risco de não construir um caminho pessoal e permanecer fundido a caminhos coletivos. (FURLANETTO, 2003, p 31)

Ao escutar os relatos de professores em pesquisas pude observar a importância que os processos identificatórios têm na estruturação das matrizes pedagógicas. Muitos são os relatos que fazem referência a adultos significativos tais como familiares e professores que transformaram-se em modelos que são seguidos por muito tempo, muitas vezes sem que o próprio sujeito tenha consciência.

A aprendizagem docente

A construção do conceito de Matriz Pedagógica me instigou a explorar a aprendizagem docente. Observamos que a maioria das teorias sobre aprendizagem detém-se no estudo da infância e da adolescência. A idade adulta é compreendida como um patamar a ser alcançado. (BOUTINET, 1999) O aumento da expectativa de vida e as mudanças ocorridas, principalmente, devido ao desenvolvimento de Novas Tecnologias têm mostrado que tornar-se adulto não é o final de um processo, mas sim o começo de um caminho que exige reconfigurações constantes, possíveis de serem realizadas, desde que o adulto abra-se para a aprendizagem.

Observei que o professor se põe em movimento de aprendizagem quando é deslocado de suas zonas de conforto. Uma mudança de função, de escola, uma classe, um filho, ou mesmo uma insatisfação que brota do mundo interno, evidencia que os recursos de que dispõe não são suficientes para enfrentar o novo desafio. Para reencontrar a “paz perdida” necessita de novos recursos. Dessa forma, iniciam-se muitos processos de aprendizagem de adultos.

Ninguém desenvolve a personalidade porque alguém lhe disse que seria bom e aconselhável fazê-lo. A natureza jamais se deixa impressionar por conselhos dados com boa intenção. Somente algo que obrigue atuando como causa é que move a natureza, e, também, a natureza humana. Sem haver necessidade, nada muda e, menos, ainda a personalidade humana. Ela é imensamente conservadora, para não dizer inerte. Só a necessidade mais premente consegue ativá-la. (JUNG, 1883, p.178.)

Os adultos tendem a se apegar às suas idéias, crenças e valores e não estão dispostos a abrir mão deles com facilidade, o que segundo Jung (1983) é um sinal de maturidade. Ser adulto implica possuir idéias próprias e ser capaz de explicitá-las e defendê-las. Aprender para o adulto implica rever e transformar quadros de referência e não somente adquirir novos conhecimentos, o que não acontece sem conflitos e tensões.

O caminho percorrido tem me possibilitado compreender que a aprendizagem docente ocorre a partir transformação de matrizes pedagógicas. Elas se referem a um tipo de conhecimento heterogêneo, síntese de inúmeros tipos de aprendizagens, (familiares, escolares, profissionais) que foram incorporados no decorrer da vida. Esses conhecimentos, por serem experienciais, atingem o status de saberes pessoais que articulam níveis lógicos e dramáticos. Elas são fruto de interações, não só do indivíduo com o meio, mas dele com sua história e com seu mundo interior. Sua gênese não é discursiva, mas experiencial, em função disso se mostram na ação dos professores e não em seus discursos. As matrizes pedagógicas dos docentes estão em constante transformação, pois são permeáveis às experiências vivenciadas nas dimensões pessoais e profissionais.

Pensar em processos de formação docente requer pensar em como abrir espaços para que as matrizes pedagógicas dos professores possam ser acolhidas, revisitadas, ampliadas e transformadas nos espaços de formação. Não existem receitas prontas, mas acreditamos que na medida em que nos aprofundamos na compreensão dos processos de aprendizagem docente, vamos construindo referências que nos permitem fazer escolhas e definir caminhos mais adequados às formas de aprender dos professores. A construção de projetos pedagógicos coletivos pode se transformar em uma experiência, na qual as matrizes dos professores se entrelacem compondo um quadro de referências coletivas que explicita o caminho do grupo e legitime seu trabalho.

O que importa é a viagem, nos diz Cora Coralina e acrescento que ela seja aberta e multiplicadora de possibilidades.

REFERÊNCIAS

- BOUTINET, J. P. *L'immaturité de la vie adulte*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.
- BYINGTON, C. A. *Pedagogia simbólica: a construção amorosa do conhecimento do ser*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1996.
- FURLANETTO, E. *A formação interdisciplinar do professor sob a ótica da psicologia simbólica* Tese de doutorado, Educação: supervisão e currículo, PUC-SP, 1997
- _____. *Como nasce um professor?* Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003.
- _____. *A sala de aula e seus símbolos*. São Paulo: Ícone, 2006.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artemed, 2002.
- JOSSO, M.C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- JUNG, C. G. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- LARROSA BONDÍA, J. "Notas sobre a experiência e o saber da experiência". *Revista Brasileira de Educação*. nº 19, pp.20-28, 2002.
- PAÍN, S. Laços lógicos e simbólicos do aprender, in *Paixão de aprender*. org. por Grossi, E.P. e Bordim, J. Petrópolis, Vozes, 1992.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.