

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Esmeralda de Fatima Santos Silva

**(RE)SENTIMENTO E ANGÚSTIA: FIOS NA TECITURA DAS
REPRESENTAÇÕES DOCENTES ACERCA DA FORMAÇÃO
CONTINUADA**

**TAUBATÉ- SP
2010**

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Esmeralda de Fatima Santos Silva

**(RE)SENTIMENTO E ANGÚSTIA: FIOS NA TECITURA DAS
REPRESENTAÇÕES DOCENTES ACERCA DA FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva

**TAUBATÉ- SP
2010**

Santos-Silva, E. F.

(Re)sentimento e angústia: fios na tecitura das representações docentes acerca da formação continuada./E. F. Santos-Silva. 2010. 151f.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2010.

Orientação: Prof^a Dr^a Elisabeth Ramos da Silva, Departamento de Ciências Sociais e Letras

**1. Formação continuada. 2. Cognição.
3. Afetividade. 4. Angústia. 5. Ressentimento. I. Título.**

ESMERALDA DE FATIMA SANTOS SILVA

**(RE)SENTIMENTO E ANGÚSTIA: FIOS NA TECITURA DAS
REPRESENTAÇÕES DOCENTES ACERCA DA FORMAÇÃO
CONTINUADA**

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, TAUBATÉ-SP.

Data: 04/ 03/ 2010

Resultado: _____

COMISSÃO JULGADORA

Profa Dra Elisabeth Ramos da Silva

Assinatura: _____

Profa Dra Maria José Milharezi Abud

Assinatura: _____

Profa Dra Áurea Maria Paes Leme Goulart

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

Ao meu marido, **Antonio**, por sempre acreditar em minha capacidade.

Aos meus filhos, **Thiago e Guilherme**, pela compreensão às minhas ausências.

Ao meu neto, **Rodrigo Augusto**, simplesmente por existir.

À minha mãe, **Jacyra**, pela luta em continuar conosco, apesar de todo o sofrimento.

Ao meu pai, **José Augusto**, que já vive em outro plano, mas continua presente em meus pensamentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus,

por conduzir os caminhos de minha vida e mostrar que todos os momentos de dificuldades e sofrimento trazem sempre algum aprendizado;

À minha família,

Marido, filhos e neto, por darem sentido a minha vida e compreenderem as minhas ausências;

À minha orientadora,

mais que amiga, Profa Dra Elisabeth Ramos da Silva, por acreditar em minha capacidade e me ensinar o valor da afetividade;

Aos queridos professores alfabetizadores,

sujeitos dessa pesquisa, por aceitarem, gentilmente, participar comigo deste empreendimento;

A todos os professores do Departamento de Pós-Graduação em Linguística Aplicada,

em especial às professoras Dra Juliana Santana Cavallari, Maria Aparecida Lopes Rossi e Elzira Yoko Uyeno, pela humildade em partilhar comigo seus conhecimentos;

Aos queridos amigos da turma de 2008,

pelo apoio incondicional nos momentos de desânimo e incertezas;

A todos,

que de alguma maneira me ajudaram nesta árdua tarefa.

A chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do professor na sala de aulas, o que o obrigam a uma atuação medíocre, pela qual acaba sempre por ser considerado culpado (ESTEVE, 1991, p. 120).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo a identificação e a análise das representações sociais de professores alfabetizadores acerca da formação continuada no entremeio da cognição e da afetividade, procurando verificar a relevância desta última na constituição da subjetividade do sujeito-professor. Assim sendo, este estudo contempla a natureza social dos processos psíquicos no intercâmbio razão/emoção. Partindo de autores que, ao longo da história, defenderam a indissociabilidade razão/emoção, chegamos ao conceito de significado, segundo análises de Vigotski sobre a linguagem, como “um ato de pensamento” no qual se unem o intercâmbio social e o pensamento generalizante. O autor distingue dois componentes no significado da palavra: o significado propriamente dito e o sentido. Este último refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, o qual é composto por relações que dizem respeito não só ao contexto de uso, mas também às vivências afetivas do sujeito. Tal concepção nos permitiu conjecturar que ressentimento e angústia estão presentes no discurso docente acerca da formação continuada, adquiridos pelas/nas amarras das representações culturais, e que afloram a partir da palavra “capacitação”. Os dados foram obtidos por meio de um questionário respondido por professores alfabetizadores de uma determinada rede de ensino da cidade de Taubaté e analisados pelos dispositivos da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. A técnica frequencial, utilizada nas respostas fechadas, permitiu a caracterização do perfil do sujeito pesquisado, e a técnica de categorias temáticas, utilizada nas respostas abertas, orientou as análises das representações docentes acerca da própria formação. As regularidades temáticas que emergiram no discurso docente nos permitiram associar os conceitos de ressentimento e angústia. A busca por um respaldo científico acerca desses afetos levou-nos aos conceitos da Psicanálise. Esta pesquisa, portanto, ancora-se em alguns aportes teóricos, que, embora aparentemente antagônicos, associaram-se a partir da análise dos corpora. A análise dos enunciados, além de comprovar nossa hipótese inicial de que o ressentimento e a angústia são deflagrados no discurso docente pelas representações adquiridas no/pelo contexto histórico e ideológico, permite-nos elucidar que estes são afetos intercambiáveis na defesa narcísica do eu: o sujeito-professor (res)sentido, recusa-se ao trabalho de luto pelo objeto perdido (valorização) – processo necessário para que o eu retome a posição de sujeito de desejo. Então, a angústia, instalada com a perda do objeto, não consegue recorrer à fantasia para, novamente, corporalizar o objeto causa do desejo. O sujeito ressentido e angustiado fica, portanto, preso ao eu ideal. Assim, não percebe que o ideal do eu subjaz naquele que tem poder/saber de construir e transformar. O que se faz necessário, portanto, é centrar a formação continuada na figura do próprio professor, suas necessidades, realidades e afetividades. Talvez assim, entendendo o docente como sujeito de sua prática, dando-lhe “voz” e “vez” para que ele mostre seus anseios e culpas, consigamos restituí-lo efetivamente na ordem de sujeito do desejo.

Palavras-chave: formação continuada; cognição; afetividade; angústia; ressentimento.

ABSTRACT

This research had as main objective the identification and analysis of the social relations of literacy teachers with the follow-up studies about cognition and affectivity, trying to verify the relevance of the latter in the constitution of the subject-teacher's subjectivity. Therefore, this study is based on the historical-cultural approach, prioritizing the social nature of psychic processes in the exchange reason/emotion. From authors who along history have defended the indissociability reason/emotion, we reached the concept of significance, according to Vygotsky's analysis on the language, as "the act of thinking", which connects the social exchange and the generalized thinking. The author distinguishes two components of the meaning of the word: the meaning itself and the sense. This last one refers to the meaning of it to each individual, which is composed of relationships that are not related to the context of use only but also to and also to the affective experiences of the subject. Such conception allowed us to surmise that resentment and anguish are present in the teachers' discourse about follow-up studies and that they were acquired by chains related to cultural representations that come from the word "training". The data were obtained through a questionnaire answered by some literacy teachers of an education network of the city of Taubaté and were analyzed in accordance with the Content Analysis Method by Lawrence Bardin. The frequency technique, used in closed answers, permitted the characterization of the researched subject, and the thematic categories technique, used in open-ended answers, guided the analyses of the teachers' representations about their own education. The regularity of themes which emerged from the teachers' discourse enabled us to associate the concepts of both resentment and anguish. The search for scientific basis about these feelings led us to Psychoanalytical concepts. Therefore, this research is based on theoretical framework which even though, apparently, antagonistical, were associated in the analysis of *corpora*. The discourse analysis, besides proving our initial hypothesis that the resentment and the anguish are set in the teachers' discourse by representations acquired in/through the historical and ideological context, allowed us to figure out that they are interchangeable endearments in a narcissistic defense: the resentful subject-teacher refuses to mourn the lost object (recognition) – which is a required process for the "I" to take back the position as the subject that desires. Thus, the anguish installed with the loss of the object can't resort to fantasy to get the object of desire back. The subject who is resentful and anguish stays then stuck to the idealization of the "I". So, he does not realize that this fact makes someone, who has the power/knowledge to build and transform, be left behind. What is needed, therefore, is to focus the follow-up studies on the teacher's own figure, his needs, realities and affectivities. Perhaps, understanding the teacher as the subject of his own practice and giving him the opportunity to show his aspirations and faults, we will be able to effectively put him back in the position of the subject that desires.

Keywords: follow-up studies; cognition ; affectivity; anguish; resentment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Idade dos participantes.....	84
Quadro 2 – Formação Acadêmica.....	85
Quadro 3 – Tempo de efetivo exercício na profissão.....	88
Quadro 4 – Tempo em que leciona na rede de ensino.....	90
Quadro 5 – Para você, formação continuada e capacitação são sinônimos.....	91
Quadro 6 – Como você define “formação continuada”?.....	92
Quadro 7 – Como você define “capacitação”?.....	94
Quadro 8 – O que você espera dos encontros bimestrais, conhecidos como “capacitação”, entre os professores?.....	99
Quadro 9 – O que lhe agrada nos encontros de formação continuada?.....	106
Quadro 10 – O que lhe desagradava nos encontros de formação continuada?.....	109
Quadro 11 – Nos encontros, o que deveria ser trabalhado? Teoria ou prática? Por quê?.....	111
Quadro 12 – Em sua opinião, esses encontros são necessários? Sim, não, por quê?.....	113
Quadro 13 – Se a sua participação nos encontros fosse opcional, você participaria? Sim, não, por quê?.....	114
Quadro 14 – Quais as características pessoais/intelectuais indispensáveis para que um formador/capacitador consiga bons resultados nesses encontros?.....	116
Quadro 15 – “Você considera adequado nomear esses encontros de “capacitação docente”?.....	120
Quadro 16 – Se sua resposta foi não, que nome daria a esses encontros bimestrais entre os professores?	120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos participantes.....	85
Gráfico 2 – Formação Acadêmica.....	86
Gráfico 3 – Tempo de efetivo exercício na profissão.....	89
Gráfico 4 – Há quanto tempo leciona na rede?.....	90
Gráfico 5 – Categorias pessoais/intelectuais indispensáveis ao formador/ Capacitador.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFAMS – Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PIII – Professores que lecionam a partir do 6º ano do Ensino Fundamental

RFP – Referenciais para Formação de Professores

RNFC – Rede Nacional de Formação Continuada

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE QUADROS	8
LISTA DE GRÁFICOS	9
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	10
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: FORMAÇÃO CONTINUADA	24
Apresentação do capítulo.....	24
1.1 Formação Continuada - conceituação.....	24
1.2 Capacitação.....	26
1.3 Formação Continuada no contexto legal.....	27
1.4 Orientações para a Formação Docente.....	34
CAPÍTULO II: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS ACERCA DA RELAÇÃO COGNIÇÃO AFETIVIDADE	39
Apresentação do capítulo.....	39
2.1 Cognição, afetividade e sujeito.....	39
2.2 Espinosa e as afecções.....	41
2.3 Piaget e a energética.....	45
2.4 Wallon e a teoria das emoções.....	48
2.5 Damásio e as evidências clínicas.....	52
2.6 As concepções de Vigotski.....	54

2.6.1 Sentido e Significado.....	57
2.7 Abordagem Histórico-Cultural.....	60
CAPÍTULO III: RESSENTIMENTO E ANGÚSTIA: AFETOS INTERCAMBIÁVEIS NAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES	64
Apresentação do capítulo.....	64
3.2 Psicanálise.....	64
3.2.1 Ressentimento e angústia: defesas pela integridade narcísica do eu.....	66
3.3 Representações Sociais.....	71
CAPÍTULO IV: ANÁLISE DO CORPUS.....	74
Apresentação do capítulo.....	77
4.1 Sujeitos da pesquisa.....	74
4.2 Instrumento.....	77
4.3 Procedimentos.....	78
4.4 Dispositivos de análise.....	79
4.5 Resultados e discussões.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	127
ANEXO A.....	134
ANEXO B.....	136
ANEXO C.....	150
ANEXO D.....	151

INTRODUÇÃO

[...] Ano novo, após as férias, os primeiros momentos de seu retorno à escola são de comentários sobre o descanso e os passeios, todos se cumprimentam e contam as novidades. É, mas as férias findaram e é hora de pôr a mão na massa. Descansado, ele tem muitas idéias que deseja pôr em prática, precisa de um tempo para conversar com os colegas e juntos planejarem o início do trabalho, como será o primeiro contato com os novos alunos, como diagnosticar o novo grupo de trabalho para saber de onde partir antes de determinar aonde poderá chegar.

A primeira semana é toda de reuniões, o que ele acha inviável. Melhor seria se deixassem pelo menos um dia de planejamento para depois de algum tempo de contato com a classe, mas isso não é ele quem decide.

Primeiro dia: informes administrativos, quem fica, quem sai, quem muda de função, horários etc. Também é o momento em que ele fica sabendo que três classes foram fechadas, três de seus colegas ficarão sem trabalho e ele terá um número maior de alunos, e, se já não era fácil com trinta e cinco, agora com quarenta, cinqüenta é melhor nem pensar, mas ele se preocupa e procura um meio de atendê-los, sabe que deve haver alguma solução, talvez formando grupos... Ele está apreensivo e temeroso com a nova situação, mas é início de ano, ele está bastante disposto e animado, o desafio o estimula a refletir.

Segundo dia: aprovar o calendário escolar que já está pronto e que de certa forma acaba sendo imposto. Para cumprir duzentos dias letivos apela-se para as festas aos sábados. Quatro, seis, oito sábados em que deverá trabalhar. Ele não se nega a trabalhar nas festas, pois sabe que elas têm um valor social de integração da comunidade, mas contesta que esses eventos contem no calendário como dia letivo; afinal, a folga aos sábados é um direito adquirido a duras penas e montar o calendário dessa forma é dar brecha à perda desse direito.

Terceiro dia: o serviço de secretaria está atrasado, ainda não verificaram se a documentação dos alunos está completa nas pastas. Também não foi definido o espaço físico, que classe ocupará cada sala etc. Mas... professor está sempre disposto a colaborar, e hoje é dia de solicitarem a ele que execute essas tarefas para que se comece o trabalho com a parte burocrática em dia. Realmente ele atende ao pedido, porém pergunta-se: esta semana não seria reservada para o planejamento? Quando teremos tempo para elaborar o que vínhamos pensando a respeito da continuidade dos projetos iniciados no ano anterior? Estávamos tão animados ao final do ano, nas férias as idéias amadureceram em nossas cabeças. Quando poderemos conversar a respeito? Ele está ansioso.

Quarto dia: retomada das avaliações finais do ano anterior. Ele se anima, agora vamos traçar juntos os objetivos gerais da escola. Doce ilusão... eles já estão prontos, ele discute, concorda com algumas coisas, discorda de outras, é polêmico o assunto e, ao final, ele descobre que até o plano está pronto e que o tema central a ser trabalhado já está definido. Não adianta chiar, ele não tem escolha. Ele se decepciona, as coisas não vão acontecer como havia planejado...

Quinto dia: finalmente chegou a hora de planejar, mas não é só o diagnóstico como ele desejava. Ele terá de planejar em um único dia, para o ano todo, por ciclo e por área dentro de um tema que ele não escolheu, que não pesquisou, do qual não tem idéia nenhuma formada em sua

cabeça, e as coordenadoras não se fazem presentes nesse momento pois estão ocupadas com outros afazeres.

Ele tenta, discute, esbraveja cheio de dúvidas, enfim decide fazer como acredita que deva ser, embora pressinta a necessidade de melhoras, e leva o planejamento para que o coordenador avalie e oriente. Este mal olha e diz que está ótimo.

Ele volta confuso e indignado. Não consegue entender. O discurso não bate com a ação. Dizem que ele tem de partir do que o aluno sabe e dar condições para que ele cresça e construa seu conhecimento. Para ele, isso é uma nova prática, ele ainda está aprendendo, ele tem dúvidas sobre o que fazer, mas tem muitas idéias que precisam ser compartilhadas e discutidas, mas como se não lhe dão tempo nem espaço? Como ele vai tirar dúvidas? Quem vai construir esse conhecimento com ele? Ninguém considerou seus planos, mas ele é criativo e dará um jeito de colocá-los em prática mesmo dentro das condições impostas. É início de ano, e ele está com toda energia e disposição, ele está em alta.

Definida a sua sala de trabalho, ele verifica que as carteiras e cadeiras continuam sem as borrachinhas que ele solicitou durante todo o ano anterior. Parece bobagem, mas ele gosta de trabalhar em grupos e o movimento das carteiras faz muito barulho, atrapalha as outras classes e, ao final do ano, fica estressado.

Quarenta e dois alunos, tenta colocá-los em círculo, mas o espaço não é suficiente. Com paciência, ajeita-os em dois círculos e começa a trabalhar, precisa conhecê-los. Primeira observação do grupo como um todo: há duas turmas extremamente distintas, uma que acompanha, rende e logo se agita, pois tem de esperar que os demais terminem, e estes não terminam, precisam de auxílio individual. O que fazer agora? Procura os colegas e estão todos no mesmo conflito. Ouviram dizer que isso é bom, que as crianças aprendem umas com as outras, mas como trabalhar essas diferenças? Ele não sabe, sente-se impotente e amedrontado, mas sabe que alguma coisa precisa ser feita.

Na sala dos professores um bilhete das Coordenadoras Pedagógicas: “Estaremos com vocês no mês que vem”.

A raiva lhe toma de súbito. Ele sabe que durante o ano lerão textos para refletir, textos que dizem que ele não trabalha ou que não sabe trabalhar. Ele não pode negar que existem os acomodados, mas estes não ouvem o que é lido nem participam das discussões, eles não refletem nem mudam porque não querem mudar. E ele, que faz, que pensa, que se preocupa tem de ouvir e se enraivecer. Por que não lhe dão a mão? Por que não lêem textos que o valorizem, que o estimulem? Por que não o elogiam? É início de ano e ele que chegou tão animado já está em baixa [...] (SANTOS, 2000, p. 89-93).

Em que medida esses (re)sentimentos, tão presentes no fazer docente, constituem o sujeito-professor?

Nos últimos anos, muito se tem discutido acerca da formação continuada dos profissionais da educação. Estamos vivendo num mundo globalizado, mediado pelo avanço, quase que diário, da tecnologia e, portanto, do conhecimento, o que exige

uma constante atualização profissional em todas as áreas. No entanto, no que tange à prática docente, as exigências são mais prementes. Isto porque, os resultados de pesquisas nacionais e internacionais apontam para a baixa qualidade de ensino¹ e, conseqüentemente, para a desqualificação do professor.

A partir da LDB (BRASIL, 1996), a formação continuada passou a ser um direito docente e hoje é vista como um dos pré-requisitos para a melhoria da qualidade de ensino. Há a crença de que essa melhoria esteja atrelada unicamente à política de formação, tanto inicial quanto continuada². Assim, todos os investimentos políticos que visam à qualidade do ensino recaem no fazer docente.

Embora os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002), doravante RFP, afirmem que o fato de se priorizar a formação continuada docente não significa atribuir unicamente aos professores a responsabilidade pela insuficiência da aprendizagem escolar, mas sim de considerar a sua formação como inadequada e ineficiente; uma das exigências que se coloca para o profissional docente, de acordo com a proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior (BRASIL, 2000, p. 2) é a de “responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos”. Será que os professores ficam imunes a esse contexto? Que sentimentos envolvem essa relação de culpa e dívida?

Historicamente, somos marcados por uma concepção dualista, que separa o ser humano em corpo e mente, em cognição e afetividade. Por séculos, prevaleceu, na forma de compreender o ser humano, a supremacia da razão sobre os sentimentos. No entanto, as questões que envolvem a afetividade do professor não o constituem? Não interferem nas suas ações ou representações?

¹ Segundo Azenha (2006, p. 244-245): “Em 2003, a Unesco e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico realizaram uma pesquisa com jovens na faixa etária de quinze anos, de escolas públicas e particulares, em quarenta e um países. No teste de leitura, as crianças brasileiras ficaram em 37º lugar, nas provas de matemática e ciências, em 40º. Em 2004, o SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico – constatou que 55,4% dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental não sabiam ler direito ou só entendiam frases simples e curtas, e apenas 4,8% dos alunos estavam em condições de aprovação”.

² Francisco Imbernón (2001, p. 44) afirma que a “formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo”.

Atualmente, muitas reflexões teóricas têm sido feitas sobre a questão das emoções e dos sentimentos numa perspectiva monista – razão e emoção como processos distintos, mas entrelaçados e complementares. Entender o indivíduo, hoje, significa considerar razão e emoção como processos intercambiáveis.

Segundo Arantes (2003, p. 15-16), “no campo da afetividade encontra-se uma multiplicidade de termos – emoções, paixões, afetos, sentimentos – aos quais são atribuídos diferentes significados em distintos autores, momentos históricos e abordagens teóricas [...]”. Assim como a autora, esta pesquisa adota o termo afetividade de forma genérica, como um “âmbito do funcionamento psicológico que tem sido mapeado como sendo distinto do âmbito do intelecto, da cognição ou da razão”. Eximimo-nos, portanto, de uma definição conceitual a qual seria impossível devido a uma imprecisão terminológica dos autores abordados. Ressaltamos a concepção da afetividade e da cognição como aspectos indissociáveis do funcionamento psicológico humano e, ambos, adquiridos pela constituição cultural.

Acreditamos na necessidade de se considerar a dimensão afetiva na constituição do sujeito e de suas representações acerca dos fenômenos sociais. No que se refere ao sujeito-professor e sua formação, os aspectos afetivos tornam-se visíveis, pois, segundo Nóvoa (2007, p. 9), “não é possível separar o ‘eu’ pessoal do ‘eu’ profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e de ideais [...]”. É nesse sentido que nos aproximamos, por meio da psicanálise, dos conceitos de ressentimento e angústia. O sujeito do inconsciente se constitui na/pela linguagem, que deixa de ser apenas um instrumento de comunicação, mas também a própria tecedura na qual se entrelaçam sujeito e representações. Logo, acreditando que é na linguagem que a mediação entre sujeito e realidade social perfaz-se de maneira intrínseca, adotamos o questionário como forma de coleta de dados. Acreditamos que o sujeito professor deixa-se perceber em todos os aspectos, principalmente os afetivos, quando materializa linguisticamente seus pensamentos e vivências. Assim, torna-se fundamental uma breve explanação acerca da formação continuada para entendermos até que ponto o contexto histórico pode ter influenciado as representações docentes.

Quando falamos em Formação, referimo-nos à Formação Inicial e à Formação Continuada, que, embora aconteçam em momentos divergentes,

apresentam uma relação de interdependência, pois a segunda pode e deve complementar a primeira. No entanto, esta pesquisa focaliza os momentos de Formação Continuada, ou seja, em serviço, comumente chamados de Capacitação: encontros esporádicos, de curta duração, oferecidos pelas Instituições de Ensino, que têm como objetivo auxiliar a prática docente.

A preocupação com a formação docente não é atual. Segundo Candau (1996), ela tem estado presente em todas as mudanças da política educacional ao longo da história. Na década de 80, as instituições já ofereciam cursos de “reciclagem” aos professores. No entanto, foi a partir da LDB que cresceram os investimentos na formação continuada: no título VI, artigo 61, declara o direito à formação continuada a todos os professores do ensino básico, ressaltando o fundamento da “associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a **capacitação em serviço**” (BRASIL, 1996, p. 24, grifo nosso). O termo “capacitação” ficou então conhecido como sinônimo de formação continuada e, hoje, é amplamente utilizado nas várias instituições de ensino.

Após a LDB, criou-se no país a necessidade de se instituir um programa eficiente de formação contínua. Contudo, ainda é perceptível o quadro de deficiências que se estabelece nos âmbitos político, administrativo e metodológico que envolve a formação continuada. Como afirma o documento relativo aos Referenciais para a Formação de Professores - RFP (BRASIL, 2002) -, há falta de articulação entre várias instâncias, falta de incentivos salariais ou institucionais para que os professores participem dos programas de formação e inexistência de tempo previsto no calendário escolar para formação em serviço. Embora se normatizem ações para a implementação de atividades de formação, sabe-se que, na realidade, há uma precariedade de recursos humanos e materiais, dentro das instituições, para que se assuma essa responsabilidade.

A proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior (BRASIL, 2000) afirma que o papel do professor vem sendo questionado e redefinido de diversas maneiras, principalmente, em decorrência das novas concepções sobre educação e das inovações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo os RFP (2002, p. 31), “conforme vão se evidenciando os níveis inaceitáveis de fracasso escolar dos alunos, intensifica-se

a crítica aos professores como responsáveis pela ineficiência do sistema educacional”. Kullok (2000, p.13) afirma que os professores são considerados culpados pelo fracasso da educação, pela falência do sistema educacional e pela não aprendizagem dos seus alunos. Esta situação conflituosa de exigências e de cobranças gera o que Esteve (1999) nomeou de “mal-estar docente”: sentimentos de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor. Quais seriam então os sentimentos do professor ao ser apontado como o único culpado pelo insucesso de suas crianças? Até que ponto o termo capacitação, cunhado na LDB, usado frequentemente em cursos oferecidos por sistemas de ensino, pôde corroborar esta concepção negativa, pois, dicionarizada, a palavra significa tornar-se apto, habilitar-se (HOUAISS, 2004, p.132). Com isso, subentende-se que o indivíduo não seja habilitado, não seja capaz, até que faça a capacitação.

Assim considerando, esta pesquisa tem por objetivo identificar, analisar e interpretar as representações de professores alfabetizadores acerca da formação continuada na interface dos aspectos cognitivos e afetivos, pois acreditamos na congruência desses aspectos na constituição profissional. Para tanto, buscar-se-ão as respostas para as seguintes perguntas: quais são as representações docentes acerca da formação continuada e que sentimentos envolvem a relação professor x formação nesse contexto, aparentemente, de culpa?

A afetividade é um tema muito debatido e considerado nos meios educacionais. Entretanto, em pesquisas no campo da Linguística Aplicada (LA), constitui preocupação relativamente recente. Silva (2008) afirma que tal fato justifica-se pela tradição cartesiana que embasou os trabalhos da Linguística ao longo dos anos: a visão dicotômica entre afetividade e cognição. Para a autora, o interesse pelos aspectos afetivos surgiu em LA devido às pesquisas que focalizaram o ensino e a aprendizagem de línguas, pois tais preocupações abarcam relações que suplantam as cognitivas. Nas relações humanas, aspectos afetivos e cognitivos estão imbricados. Assim, é necessário considerar os interesses, as motivações, as vontades e as frustrações na constituição humana e nas interações sociais. Desse modo, segundo Silva (2008, p.133), entende-se porque a LA “precisou conferir um tratamento interdisciplinar a suas análises, mantendo sempre o foco de interesse na

linguagem, mas igualmente atentando para outras questões relevantes à interpretação dos dados obtidos em pesquisas”.

Celani (1992, p. 21) defende que a LA, por direcionar estudos na solução de problemas humanos derivados dos vários usos da linguagem, enquadra-se num contexto dinâmico ao envolver toda a complexidade do relacionamento humano na qual, sabemos, efetiva-se na congruência dos aspectos emocionais e racionais. Entender o sujeito constituído por aspectos afetivos e cognitivos permite o estudo das representações desse indivíduo acerca de sua realidade e justifica o foco desta pesquisa. Portanto, este estudo insere-se no campo da LA, pois se utiliza da materialidade linguística para interpretar as representações docentes acerca da formação continuada.

A motivação para este estudo surgiu quando, além de professora³, passei também a conduzir⁴ os encontros de formação docente a convite dos dirigentes. O “lugar” ocupado como formadora permitiu-me analisar aspectos antes não observados. Percebi como é contraditória a visão dos professores sobre a formação continuada e o quanto seus sentimentos, principalmente ressentimento e angústia, “emergem” a partir de suas falas.

Durante todo o ano de 2007, uma das reivindicações dos professores, nomeados PIII⁵, da rede de ensino na qual trabalho, foi a de que os encontros de capacitações docentes⁶ fossem conduzidos por seus pares: profissionais com experiência e que conhecessem a realidade de sala de aula. Assim, no final de 2007, devido a uma iniciativa inovadora da Instituição, fui convidada para ser “capacitadora” dos professores de Língua Portuguesa.

Sob outra perspectiva, pude colocar em prática aquilo que empiricamente acreditava. Constatei que houve uma participação mais efetiva por parte da maioria dos docentes, e a troca de experiências, por mim defendida, foi amplamente

³ Elucidamos a necessidade de se usar a primeira pessoa em alguns momentos durante a escrita desse estudo, pela singularidade na vivência dos fatos.

⁴ Cabia a mim a responsabilidade de selecionar, organizar e apresentar os conteúdos a serem trabalhados durante os encontros com professores de Língua Portuguesa.

⁵ Professores que lecionam a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

⁶ Os encontros de capacitação eram realizados no último sábado de cada bimestre, conduzidos por profissionais de outro estado. Tinham por objetivo orientar o trabalho docente em relação ao material apostilado e associá-lo a atividades práticas do conteúdo de cada disciplina.

aprovada. Percebi também a necessidade de se estabelecer uma relação de confiança entre formador e docente, porém não sabia quais aspectos deveriam ser considerados para que essa confiança pudesse se instaurar.

Muitas eram as minhas dúvidas, porém as mudanças estavam acontecendo. Entretanto, essas mudanças só aconteciam para os professores do 6º ao 9º ano, pois a velha formatação permanecia para os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa foi a motivação para a minha pesquisa. Acredito que os resultados possam subsidiar a Instituição na formatação de suas práticas de capacitação além de também me ajudarem a entender melhor a dinâmica da formação continuada, o que favorecerá meu trabalho como “capacitadora”.

Por ser professora de Língua Materna, minha preocupação não se restringe aos professores de Língua Portuguesa, mas também, e principalmente, aos professores alfabetizadores. Por constituírem o alicerce educacional, entendemos esses professores como prioritários em qualquer política de formação. Santos-Silva e Lisboa (2005) já apontaram a necessidade de uma maior atenção aos primeiros anos de escolaridade. Assim, a pesquisa foi direcionada aos professores de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

A partir da gravação de uma conversa informal, com algumas professoras alfabetizadoras da unidade escolar na qual trabalho, sobre o tema “capacitação/formação continuada”, elaboramos as perguntas do questionário que constitui o corpus desse estudo. Este questionário, composto por perguntas abertas e fechadas (vide anexo), aplicado aos professores alfabetizadores, como recurso para coleta de dados, foi analisado pelos dispositivos da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977).

Uma das primeiras constatações, a partir da conversa, foi a de que as professoras não consideravam formação continuada e capacitação como termos semelhantes. Ficou evidente a falta de conhecimento do profissional sobre as políticas de formação continuada realizadas ao longo dos últimos anos, o que justifica o primeiro capítulo dessa pesquisa: a formação continuada no contexto histórico e legal. Por esse fio condutor procuramos orientar o docente para o

reconhecimento dos respaldos legais que envolvem a sua formação. Além das Leis, Referenciais e Diretrizes buscamos os últimos estudos sobre Formação continuada.

No segundo capítulo, iluminando a hipótese das representações no entremeio da cognição e da afetividade, estabelecemos algumas considerações históricas acerca dessa relação, na constituição humana, sob a perspectiva filosófica e psicológica, priorizando os estudos de autores que conceberam a cognição e a afetividade como aspectos indissociáveis: Espinosa, Piaget, Wallon, Damásio e Vigotski. O conceito de significado, segundo a teoria de Vigotski sobre a linguagem como “um ato de pensamento”, no qual se unem o intercâmbio social e o pensamento generalizante, encaminhou-nos aos conceitos de ressentimento e angústia: afetos que afloravam nos dizeres docentes a partir da palavra “capacitação”. O autor distingue dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito e o sentido, este último refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, o qual é composto por relações que dizem respeito não só ao contexto de uso, mas também às vivências afetivas do sujeito.

De acordo com as análises, estávamos diante de dois “afetos” distintos: ressentimento e angústia. Poderíamos apontar a existência desses afetos e finalizar a pesquisa. No entanto, sabíamos que havia “algo mais”, bastava apenas encontrar respaldo científico para estudar tais afetos. De início, foram as definições dicionarizadas que nos permitiram associar os termos psicanalíticos ressentimento e angústia na constituição do sujeito-professor em relação às suas representações sobre formação continuada.

Sabíamos das dificuldades que poderíamos encontrar ao abordar autores, aparentemente de áreas e/ou abordagens diversas, todavia o conceito vigotskiano de “sentido”, que abrange tanto dimensões afetivas e cognitivas quanto processos individuais e coletivos na formação psicológica do sujeito, foi a “porta de entrada” para buscarmos, na Psicanálise, as definições de ressentimento e angústia. Acreditamos que, apesar da existência de dicotomias clássicas⁷ entre alguns conceitos, essa aproximação nos foi permitida e, por que não dizer, conduzida pelo corpus que analisávamos. Ratificamos os dizeres de Verr e Valsiner:

⁷ Dicotomias apontadas por Santos (2003, p.2): “sujeito/objeto, corpo/alma, objetividade/subjetividade, razão/pulsão, consciência/inconsciência”.

[...] de uma maneira geral, poderia-se dizer que Vygotsky – que sempre foi muito crítico em relação ao pensamento freudiano – nunca condenou o sistema como um todo, **mas ao contrário, enfatizou suas contribuições fundamentais para a ciência psicológica** (2002, p. 126, grifo nosso).

Assim considerando, esse estudo, no terceiro capítulo, procura conceituar ressentimento, angústia e representações. Buscamos em Nietzsche e em Kehl a definição e a origem do ressentimento, o que nos levou ao conceito de narcisismo primário – ou constituição do “eu ideal” – momento em que surge o sujeito lacaniano ou sujeito (\$): sujeito constituído pelo outro e o meio sócio-histórico e que, segundo Lacan, vive no trânsito entre a incompletude e o desejo de ser completo. Essa busca pela completude traz o conceito de angústia, pois é ela que recorre à fantasia para corporificar o desejo. Para o conceito de representações, utilizamos a teoria de representação social de Moscovici, que entende o sujeito constituído pelas/nas relações sociais, fato permitido pela linguagem. O conceito de *themata* (temas), defendido pelo autor, corrobora a análise das categorias temáticas que emergiram nos dizeres, como meio para se conhecer as representações docentes acerca da formação continuada.

No quarto capítulo, procedemos à análise do corpus na qual apresentamos, interpretamos e discutimos os resultados obtidos. Definimos a metodologia utilizada, descrevemos o tipo de pesquisa e os sujeitos pesquisados. Procuramos, durante as análises, coligar corpus e teorias estudadas.

Nas considerações finais, retomamos nosso objetivo e hipóteses, traçamos brevemente nosso percurso ao longo da pesquisa e procuramos evidenciar alguns pontos da análise. As referências e os anexos finalizam este estudo.

O homem não é, por natureza, o que é ou deseja ser; por isso necessita formar-se, ele mesmo, segundo as exigências de seu ser e de seu tempo, voltado para além do que decorre no dia-a-dia da existência e no reino das motivações imediatas. Necessita cada homem reatransgredir a história do gênero humano e da cultura, para delas fazer-se parte viva e operante. Necessita ele assumir o sentido da própria vida, com a capacidade de articular na intersubjetividade da palavra e da ação sua própria experiência biográfica (MARQUES, 2000, p. 41).

CAPÍTULO I – FORMAÇÃO CONTINUADA

Apresentação do capítulo

Este capítulo apresenta algumas orientações sobre a formação continuada no contexto histórico e legal, os pressupostos que permeiam sua organização e as recentes diretrizes em documentos oficiais.

1.1 Formação continuada – conceituação

Poucas são as pesquisas acerca da formação continuada, André (2004), em um levantamento de temas sobre o assunto, constatou que, do total dos trabalhos estudados, apenas 17% referiam-se à formação contínua. No entanto, considerada por muitos como a mola propulsora da melhoria da educação no país, a formação continuada tornou-se foco central de políticas públicas e privadas. Assim, embora a formação docente encontre atualmente respaldo legal, muitas são as dúvidas que envolvem sua organização. Na própria nomenclatura utilizada, não encontramos um consenso em relação aos termos: formação continuada, formação permanente e formação em serviço, todos são utilizados constantemente como sinônimos, o que dificulta a conceituação adequada.

Primeiramente, precisamos definir a palavra formação: adotando o conceito de Kullo (2000, p.11), significa “estar se formando”, o uso do gerúndio, proposital, aponta para o fato de ser inconcluso. Assim, a formação continuada faz parte de um processo ininterrupto de desenvolvimento profissional. Imbérnon (2001, p. 44) atenta para o perigo de confundirmos termos e conceitos referentes à formação do professor. O autor exemplifica com os termos formação permanente⁸ e desenvolvimento profissional. Segundo o autor, não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deva-se exclusivamente ao seu desenvolvimento pedagógico, pois a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores entre os quais a sua formação continuada. Ele conclui: “a formação é um

⁸ Aqui também entendido como formação continuada.

elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo” (2001, p. 44).

No processo de desenvolvimento profissional encontram-se, além de outros fatores, a formação inicial e a continuada, e esta compreende a formação de professores já em exercício⁹ - formação de professores que já exercem sua profissão e possuem a qualificação exigida¹⁰.

A formação inicial é fundamental no processo de profissionalização docente. No entanto, o que presenciamos é uma constante queda na qualidade da graduação em geral. A redução da carga horária dos cursos de licenciatura é um forte exemplo que justifica essa crítica. Esse fato já implicaria a necessidade de uma formação continuada sistemática e eficiente. Entretanto, não podemos tratar a formação continuada unicamente como “complemento” da formação inicial, perspectiva que Kullook (2000, p.17) afirma prevalecer nos órgãos normativos. Para a autora, essa “perspectiva do déficit” constitui pressuposto das práticas de formação comumente chamadas de reciclagem e/ou treinamento¹¹.

Christov (2000, p. 09) orienta que o termo formação continuada já traz uma forte crítica aos antigos programas de treinamento, capacitação ou reciclagem que não incentivavam a autonomia intelectual docente, uma vez que consistiam em propostas previamente elaboradas e impostas aos professores. Embora concordemos com a autora, acreditamos que formação continuada é um termo amplo que abarca um conjunto de diferentes ações: cursos, seminários, simpósios, congressos, encontros, oficinas, HTPC, estudos individuais, entre outros. Assim, não há uma única modalidade de formação em exercício, podemos encontrar eventos dentro e fora da escola, de longa duração e pontuais¹², presenciais ou a distância.

Adotando a definição de Placco e Silva (2000, p. 26-27), formação continuada resume-se em:

⁹ Os RFP (BRASIL, 2002, p. 131) orientam para que não se confunda a formação em serviço com a formação para titulação de professores em exercício.

¹⁰ Atualmente oferecida em nível superior ou a antiga, oferecida também em nível médio, na modalidade normal.

¹¹ Atribuímos aí também os modelos de formação nomeados de capacitação.

¹² Cursos, oficinas, seminários e palestras.

[...] um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

Acreditamos que um dos graves problemas que envolvem a educação refere-se aos radicalismos: substituir totalmente um modelo antigo por um novo nem sempre é solução eficiente. Muitos autores defendem a escola como *locus* de formação (BRUNO, 2000; CHRISTOV, 2000; IMBERNÓN, 2001; KULLOK, 2000), porém ela não deve ser o único. O que percebemos é que algumas instituições adotaram um único modelo de formação continuada – HTPC – e esqueceram as outras modalidades. Fusari (2000, p. 17) orienta para que se evite o erro do passado, quando a formação ficou centrada em atividades fora da escola; segundo o autor, é necessário ressituar as ações dentro e fora do ambiente escolar. Os RFP ratificam essa afirmação:

A atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e **em ações realizadas pela Secretarias de Educação e outras instituições formadoras**, envolvendo equipes de uma ou mais escolas (BRASIL, 2002, p. 131, grifo nosso).

Assim, concluímos que formação continuada é um termo amplo que abarca muitas modalidades, entre as quais esses momentos esporádicos e fragmentados conhecidos como capacitação.

1.2 Capacitação

Esta pesquisa tem seu foco na modalidade conhecida como capacitação: encontros esporádicos, no final do bimestre, com a presença de todos os professores da Instituição e, na realidade dos sujeitos desta pesquisa, realizados aos sábados, conduzidos por professores de outros estados.

A capacitação docente recebeu várias outras denominações ao longo dos anos: treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional, entre outros. Embora tenha sido utilizada nos anos 70, somente nos anos 80 que seu uso se intensificou. No entanto, ainda não assumiu um modelo padronizado e convencional, pois foi adquirindo formatos diversos de acordo com os objetivos pretendidos e o tempo disponível das instituições. É por isso que encontramos eventos movidos pelo improviso, e professores insatisfeitos.

Esses momentos de formação contínua assumiram um papel de “ensino”: o professor formador, mais “capacitado”, trazia os novos conhecimentos que deveriam ser apreendidos pelos professores e aplicados em sala de aula. Embora as inovações geralmente fossem inadequadas à realidade, elas deveriam ser transpostas à práxis docente. As próprias nomenclaturas da formação refletiam essa concepção: treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento e capacitação.

O que entendemos é que, nessas formatações, há uma falta de compromisso dos órgãos competentes com as reais necessidades que envolvem o fazer docente. Perrenoud (2002, p. 22) afirma que “não há nenhum motivo para renunciar de modo radical a tais fórmulas, que conservam seu sentido se forem utilizadas com discernimento”, desde que haja adequação entre os anseios docentes e as ações institucionais, desde que se criem vínculos entre as propostas e a práxis docente. Talvez assim os problemas enfrentados nessa modalidade de formação sejam superados.

1.3 Formação continuada no contexto legal

Os anos 80 foram marcados por reformas educativas em vários países do mundo, inclusive no Brasil. As discussões sobre formação de professores tiveram seu início nessa década. No entanto, devido à inflação, tratava-se de uma fase marcadamente infeliz para os profissionais da educação no sentido da desvalorização salarial. Já nessa década se falava do fracasso escolar do alunado

brasileiro – reforçado pelo índice de reprovação e evasão – o que levou à criação dos CEFAMS¹³.

A crise educacional permaneceu inalterada nos anos 90. Entretanto, a Constituição recém-promulgada, que incorporava em seus princípios a valorização do magistério, estimulou a sociedade na busca por melhorias. O artigo 205, no capítulo III da Constituição, institui que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Durante os anos, nas emendas constitucionais, a preocupação com o ensino tornou-se mais visível: no artigo 214, a Lei estabeleceu o Plano Nacional de Educação que visava, entre outras coisas, à integração das ações do Poder Público que conduzissem à “melhoria da qualidade do ensino”.

A luta da década de oitenta culminou na Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia: um compromisso internacional firmado por vários países, dentre os quais o Brasil, que previa a urgente melhora da educação, pois:

[...] apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- Mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- Mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais;
- Mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de

¹³ Criados em 1988, os CEFAMS surgiram como um projeto especial da rede pública da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para formar, em nível médio, professores da primeira à quarta série do ensino fundamental. Nos CEFAMS era preciso estudar quatro anos, em período integral, para obter o diploma para o magistério.

concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais¹⁴ (UNESCO, 1990, p. 01).

O documento também previa a necessidade de medidas em relação à formação continuada, profissão, carreira e salário, ética profissional, direitos e deveres e condições mínimas para o exercício docente. No entanto, assim como os princípios da constituição, os itens da Declaração não foram efetivados. Arriscamos a dizer que os professores até hoje não têm conhecimento desse documento.

A partir dos anos 90, a busca pela qualidade da educação a fim de assegurar às crianças o direito a suas essenciais aprendizagens se intensificou. A escola passou a ser vista como lócus de desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal. E a aprendizagem, processo de construção e reconstrução de conhecimento.

Em 1993, uma grande mobilização nacional levou-nos à elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos que acarretou no pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, firmado por vários órgãos educacionais, cujo objetivo era estabelecer e implantar uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério com vistas à elevação dos padrões de qualidade da educação básica.

Nesse mesmo ano, a UNESCO instaurou a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI e, em 1996, divulgou seu relatório final. Conhecido como “Relatório Jacques Delors”, o documento estabelece os quatro pilares sobre os quais se define a educação brasileira: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem

¹⁴ Embora dezenove anos tenham se passado desde o acordo firmado entre os países, muitas das realidades apontadas no documento ainda prevalecem.

apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (UNESCO, 1999).

Embora muitas discussões envolvessem a formação docente, até a promulgação da nova LDB (BRASIL, 1996), nada de efetivo havia sido realizado. Foi apenas a partir dessa lei que cresceram os investimentos em relação à formação continuada. A LDB, no título VI (Dos Profissionais da Educação), artigo 61, postula como um dos fundamentos para a Formação de profissionais da educação: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante **a capacitação em serviço**” (BRASIL, 1996, p. 24, grifo nosso). A mesma Lei, no artigo 63, orienta que os institutos superiores de educação manterão “programas de **educação continuada** para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996, p. 25, grifo nosso). No artigo 67, institui que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes também o “**aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, p. 25, grifo nosso). Concluímos, portanto, que embora o termo capacitação já fosse utilizado por algumas instituições de Ensino, foi com a LDB que se propagou tornando-se sinônimo de formação continuada.

Os RFP (BRASIL, 2002) apresentam diretrizes para a formação, tanto inicial quanto continuada, dos profissionais da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. A primeira versão do texto foi tornada pública em dezembro de 1997. No entanto, ao procurarmos o documento nos departamentos estaduais e municipais de educação da cidade de Taubaté, não o encontramos. Foi com grande surpresa que constatamos que sua existência era desconhecida mesmo depois de decorridos mais de dez anos de sua elaboração e sete de sua promulgação. Com o auxílio de um dos funcionários da Diretoria de Ensino da cidade, conseguimos adquirir o arquivo pela internet acessando o site “Domínio Público”. Só então o documento foi anexado aos arquivos do Departamento. Afirmamos, portanto, o desconhecimento do professor acerca dos aspectos legais que envolvem sua formação. Embora oficialmente o documento já existisse, na época¹⁵, nem os dirigentes da Diretoria de Ensino sabiam de sua existência. Entretanto, o principal objetivo dos Referenciais é:

¹⁵ Início da pesquisa em fevereiro de 2008.

[...] provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação de professores. [...] Espera-se [também] que gere reflexões por parte dos formadores de professores e seja usado nos âmbitos de gestão do sistema educativo e das instituições formadoras, como subsídio para a tomada de decisões políticas (BRASIL, 2002, p. 15).

O citado documento, embora não explicitamente, parece apontar o professor como culpado pelo fracasso escolar dos alunos brasileiros:

É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares [...] (BRASIL, 2002, p. 16).

O documento, portanto, prevê mudanças na formação inicial, mas também, e principalmente, na formação continuada para todos os professores. Ratificando os dizeres da LDB, um dos pressupostos dos RFP é colocar o desenvolvimento profissional permanente¹⁶ como uma necessidade intrínseca à atuação e, por isso, um direito de todo professor.

Formação permanente, segundo o documento, inclui a formação inicial e a continuada: a inicial ocorre nos cursos de habilitação e a continuada refere-se à formação dos professores já em exercício, em programas dentro e fora da escola. Assim, toda iniciativa das instituições escolares no intuito de promover a “profissionalização docente” caracteriza-se formação continuada: cursos, palestras, seminários, entre outros. De acordo com os RFP:

[...] a formação continuada de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente (BRASIL, 2002, p. 26).

Assim:

Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional é também intervir em suas reais condições de trabalho (BRASIL, 2002, p. 26).

¹⁶ Aqui, o desenvolvimento profissional permanente é considerado tanto a formação inicial, como também a formação em exercício e a formação para titulação em exercício.

É importante ressaltar que, embora o documento apresente algumas contradições, ora afirmando que o professor é o culpado pelo fracasso escolar, ora afirmando o contrário, ele orienta que não se pode colocar a formação profissional como fator único para o sucesso das aprendizagens que cabe à escola garantir. Segundo os referenciais, várias são as condições necessárias para assegurar a qualidade educacional, dentre elas a qualidade da formação inicial dos professores e o desenvolvimento profissional contínuo por meio de ações internas e externas.

Segundo os RFP:

O processo permanente de desenvolvimento profissional a que todos os educadores têm direito envolve formação inicial e continuada, sendo que a formação continuada ocorre com o professor já no exercício de suas atividades (BRASIL, 2002, p. 40).

Embora os estudos atuais não consigam comprovar uma relação unívoca entre formação profissional do professor e aprendizagem das crianças, é inquestionável o fato de que profissionais com boa formação são mais bem sucedidos, isso em todas as áreas. O documento afirma que a questão que se coloca atualmente é a qualidade da formação que o professor recebe ao longo da carreira, e que, embora insuficiente, é uma condição *sine qua non* para sua profissionalização. Todavia, para tanto, faz-se necessário promover transformações radicais tanto nas formas quanto nos conteúdos das práticas atuais¹⁷. O professor permanece no papel de mero “receptor de informações e executor de propostas” (BRASIL, 2002, p. 42).

O Ministério da Educação, em 2005, institucionaliza a formação continuada de professores com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2005), doravante RNFC que legaliza os movimentos de formação contínua e aponta a responsabilidade dos órgãos normativos na sua realização. Com o objetivo de associar a prática de formação docente na articulação com a pesquisa e produção acadêmica desenvolvida nas Universidades, a RNFC tem como princípios:

¹⁷ Práticas atuais caracterizadas por eventos pontuais e esporádicos que não vão ao encontro das reais necessidades docentes, não levam em consideração seus interesses, motivações ou experiências.

- A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual;
- A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico;
- A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização e treinamento;
- A formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola;
- A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente.

De acordo com o documento, a formação continuada deve visar ao desenvolvimento profissional do professor, mas alerta para que não se desconsiderem as dimensões pessoais, pois a subjetividade é parte intrínseca à profissão. No entanto, não é o que presenciamos nas práticas atuais de formação docente. Percebemos que, em qualquer das modalidades, as necessidades, os interesses e os anseios docentes, são sempre negligenciados. Segundo o documento:

[...] se a formação continuada supõe cursos, palestras, seminários, atualização de conhecimentos e técnicas, ela não se restringe a isso, mas exige um trabalho de reflexão teórica e crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em íntima interação. [...] Deve-se considerar o professor como sujeito, valorizando suas incursões teóricas, suas experiências profissionais e seus saberes da prática, permitindo que, no processo, ele se torne um investigador capaz de rever sua prática, atribuir-lhe novos significados e compreender e enfrentar as dificuldades com as quais se depara (BRASIL, 2005, p. 25).

A RNFC exemplifica a formação pedagógica na interligação com o cotidiano escolar com reuniões entre os professores, o diretor da unidade escolar e alguém responsável pelo apoio pedagógico da escola para “realizar estudos, partilhar dúvidas, questões e saberes num processo contínuo e coletivo de reflexão sobre os problemas e as dificuldades encontradas e o encaminhamento de soluções”. (BRASIL, 2005, p. 25).¹⁸

¹⁸ Estes encontros são chamados de HTPC.

Esta breve explanação da formação continuada no contexto legal nos permite apreender que a formação docente constituiu e constitui preocupação constante dos órgãos superiores em educação. No entanto, na prática, poucas mudanças se efetivaram. Acreditamos que os professores não têm conhecimento do respaldo legal que envolve a sua própria formação e das novas diretrizes que a orientam.

1.4 Orientações para a formação docente

O artigo 13, da LDB (BRASIL, 1996), estabelece as incumbências atribuídas hoje ao professor. Podemos perceber, a partir dos itens elencados, que a profissão docente adquiriu um amplo campo de atuação. Tradicionalmente, a única incumbência docente referia-se ao ensino. No entanto, agora, exigem-se competências diversas ao exercício da profissão. Perrenoud (2000) ampliou ainda mais e elencou dez competências para se ensinar. O autor coloca a formação continuada como a última das dez competências exigidas ao docente. A formação seria, portanto, catalisadora das outras competências e, ao mesmo tempo, a via pela qual se daria a aquisição de todas elas.

Portanto, pode-se concluir que a formação continuada deve garantir ou propiciar ao professor o desenvolvimento dessas competências. Dentre as várias competências arroladas pelos RFP destacam-se:

- Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos e por pressupostos epistemológicos coerentes;
- Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;
- Analisar situações e relações interpessoais nas quais estejam envolvidos com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão;
- Investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão para compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus estudos e sistematizar conclusões de forma a aprimorá-las;
- Analisar o percurso de aprendizagem formal e informal dos alunos, identificando características cognitivas, afetivas e físicas, traços de personalidade, processos de desenvolvimento, formas de acessar e processar conhecimentos, possibilidades e obstáculos;
- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos [...];

- Utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;
- Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos [...];
- Desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural [...] (BRASIL, 2002, p. 82).

É perceptível que essas competências e todas as outras citadas pelo documento subjazem um trabalho coletivo. Elas podem ser desenvolvidas, acreditamos, partindo do princípio da troca de experiências.

Segundo Imbérnon (2001), a formação permanente do professor tem como eixos principais:

- Reflexão prático-teórica sobre a própria prática;
- A troca de experiências entre iguais;
- A união da formação a um projeto de trabalho;
- A formação como estímulo crítico;
- O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática.

Assim:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho [...] Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente (2001, p. 48-49).

O autor afirma que a formação permanente atual deve oferecer um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos. Assim, ela deveria ter como uma das funções, questionar e, segundo o autor, legitimar o conhecimento profissional posto em prática.

Essa consolidação do conhecimento profissional mediante a prática perfaz-se pela reflexão e intervenção sobre situações reais de ensino e aprendizagem num contexto específico. Torna-se essencial, portanto, que a formação permanente parta da prática do professor para realizar um “processo de prática teórica” (IMBÉRNON,

2001, p. 70), compartilhar problemas, sucessos e fracassos com os colegas, elaborar projetos de trabalho conjunto e, para que isto se efetive, o autor afirma que a formação deva acontecer no lugar de trabalho, na própria instituição educacional.

É preciso revisar criticamente os conteúdos e os processos da formação permanente do professor para que gerem um conhecimento profissional ativo e não passivo não dependente de um conhecimento externo nem subordinado a ele (2001, p. 72).

O que defendemos, portanto, é que os encontros de formação continuada, aqui entendidos como capacitação, possam ser conduzidos também por professores atuantes em sala de aula – profissionais experientes, conhecedores das reais necessidades que envolvem o fazer docente. Só assim, conseguiremos transformar as práticas de formação, substituindo os modelos tradicionais. Entendemos que a formação continuada deva ir ao encontro das necessidades do sistema de ensino, mas também, e principalmente, responder aos desejos docentes.

Os RFP (BRASIL, 2002) orientam que as modalidades de formação devem prever combinações de ações internas às escolas com ações destinadas a reunir professores de várias escolas diferentes porque aquelas contribuem diretamente ao desenvolvimento do projeto educativo da escola e estas oferecem oportunidades de intercâmbio com professores de realidades diferentes ampliando possibilidades de troca e socialização de experiências.

O mesmo documento, citado acima, institui a necessidade de se promover a formação dos profissionais responsáveis pela capacitação docente, pois:

[...] a competência profissional se desenvolve em grande medida na interação com profissionais experientes que dialogam sobre a complexidade do trabalho que realizam (BRASIL, 2002, p. 66).

De acordo com essa concepção, os RFP inovam dispendo que os sistemas educacionais devem criar possibilidades para que professores experientes possam assumir atividades de formação sem abandonar a regência de suas classes. Portanto, os docentes formadores seriam responsáveis por acompanhar professores iniciantes, receber estagiários, realizar um trabalho auxiliar ao da coordenação

pedagógica da escola¹⁹. Esse profissional, sem abandonar a função de professor²⁰, atuaria junto aos professores na “preparação de materiais, planejamento de atividades, análise das produções dos alunos, na reflexão de sua prática e principalmente nas questões particulares de cada professor frente ao desafio profissional.” (BRASIL, 2002, p. 67).

Novamente afirmamos que, embora tenham passado sete anos da promulgação dos Referenciais, os professores não têm conhecimento desta possibilidade. Entendemos que os Referenciais não têm caráter normativo, logo, sabemos que os sistemas de ensino não são obrigados a adotar esse esquema. No entanto, inovações devem ser feitas, devem-se priorizar as verdadeiras necessidades docentes. Para tanto, é preciso que saibamos o que o próprio professor pensa e sente acerca de sua formação.

Fusari afirma que:

Para ser bem sucedido, qualquer projeto de formação contínua realizado na escola ou em outro local precisa ter assegurado algumas condições. É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, idéias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado [...] (2000, p. 22).

Portanto, é imprescindível que o professor seja considerado sujeito de sua prática, o que significa entendê-lo como um ser cognitivo e afetivo. Um processo profícuo de formação contínua pressupõe um trabalho que viabilize a construção, a socialização e a troca de conhecimentos entre os pares. São esses pressupostos que podem viabilizar o caminho ao desenvolvimento profissional.

¹⁹ Incluímos aqui a condução de encontros de formação continuada.

²⁰ Em um dos períodos, assumiria a regência de uma sala e, no outro, elaboraria o trabalho de formação.

Enquanto sujeito que aprende, constituído pelo que aprende, o homem não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade de reflexão. Na articulação dessas duas instâncias – o eu e o mundo – consiste a capacidade de reflexão, isto é, a posse de seu saber sobre si mesmo e seu mundo. (MARQUES, 2000, p. 41).

CAPÍTULO II – CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS ACERCA DA RELAÇÃO COGNIÇÃO E AFETIVIDADE

Apresentação do capítulo

Nosso objetivo aqui é apresentar os principais conceitos de autores que, ao longo da história, defenderam a indissociabilidade cognição/afetividade na constituição humana e mostrar a importância demonstrada por eles a esta última no desenvolvimento psicológico e, conseqüentemente, na constituição do sujeito.

2.1 Cognição, afetividade e sujeito.

Pensar em formação continuada exige a compreensão de muitos fatores, dentre os quais, o próprio professor: esse sujeito, segundo a psicanálise, incompleto, em constante (trans)formação. Segundo Eckert-Hoff:

[...] pensar em formação de professores é uma questão norteadora de sentidos, de sujeitos e de saberes – três derivas que asseguram a constituição da historicidade na socialização do conhecimento e na formação de novos cidadãos. Porque sem escola o saber não tem a mediação necessária entre o que está posto e o que está por vir. Pensar em formação é, portanto, pensar em constituição de sujeitos e de sentidos para a vida (2008, p.19).

E a constituição de sujeitos subentende o entrelaçamento da cognição e da afetividade: não há estruturas cognitivas sem as afetivas. São as experiências vivenciadas com outras pessoas – interação social – que confere às pessoas, aos objetos, aos momentos e às situações um sentido afetivo. É esse sentido que emerge na materialidade linguística, pois, segundo Vigotski, é no sentido da palavra que está a vivência afetiva do indivíduo.

Uma pesquisa que pressupõe a afetividade na constituição do sujeito e na formação de suas representações contrapõe-se a anos de tradição cartesiana na cultura científica. No entanto, segundo Silva (2008), a questão da afetividade tem

sido contemporaneamente tema de pesquisas em LA devido ao enfoque dado ao processo ensino e aprendizagem de línguas que, de acordo com a autora, abarca dimensões tanto racionais quanto afetivas.

[...] os sujeitos de pesquisa, alunos ou professores, não se resumiam a aspectos racionais ou cognitivos; pelo contrário, havia interesses, motivações, frustrações, desejos, entre outras manifestações afetivas, que sempre tornavam nítido o papel da afetividade [...] (SILVA, 2008, p. 133).

Ao destacarmos o papel da afetividade na constituição do sujeito, coadunamos com a concepção de Arantes (2004, p. 1) de que “pensar e sentir são ações indissociáveis”. Para a autora, há uma intrínseca relação entre os processos cognitivos e afetivos no funcionamento humano, pois o conhecimento dos sentimentos e das emoções demanda ações cognitivas, da mesma maneira que as ações cognitivas requerem a presença de aspectos afetivos. Assim, não há divisão entre os saberes racionais e os saberes emocionais.

Muitos pensadores e filósofos postularam, ao longo da história, a ideia da divisão entre razão e emoção. Vasconcelos (2004) cita Eurípedes²¹ afirmando que suas peças teatrais já apresentavam o conflito razão/emoção. Arantes (2004) refere-se a: Platão e a crença de que a virtude consistia na troca de todas as paixões pelo pensamento, este, considerado por ele, um valor universal, ligado à imutabilidade das formas eternas; Descartes, ao criar a frase “penso, logo existo” e Kant, que considerava as paixões como enfermidades da alma. Tais premissas atribuem ao pensamento (razão) o valor de excelência em detrimento da emoção (afetividade). Essa concepção dicotômica, que concebe a emoção como um aspecto diferente e, às vezes, oposto e inferior à razão, predomina até hoje e infiltrou-se em quase todas as áreas do conhecimento. Até no senso comum, percebemos a errônea ideia de que as emoções são aspectos inferiores na constituição humana. É comum ouvirmos alguém dizer:

“Não deixe a emoção dominar você, pense melhor”;

“Não tome nenhuma atitude agora, você não está no seu estado perfeito”.

²¹ O autor exemplifica com a exclamação de Medeia no momento de assassinar seus filhos: “sei que crimes vou cometer, mas a cólera é mais forte que minha vontade”.

Arantes, (2004, p. 02) ainda cita algumas metáforas que ouvimos frequentemente:

“Não haja com o coração”;

“Coloque a cabeça para funcionar”;

“Seja mais racional”.

Essa ideia do senso comum pressupõe a anulação dos aspectos afetivos na tomada de decisões.

Uma ferrenha tradição filosófica que impõe a dicotomia emoção/razão nos traz a necessidade de uma explanação das teorias de autores que, de alguma maneira, tentaram questionar esse dualismo e buscaram integrar cognição e afetividade, razão e emoção como processos intrínsecos na constituição do sujeito.

2.2 Espinosa e as afecções

Ao contrário de filósofos contemporâneos, Espinosa não considera os afetos um erro e nem um aspecto oposto e inferior à razão. O que o autor defende é que as emoções ou os afetos são um reflexo da relação do homem com o mundo no qual convive.

Nossos afetos são frutos, portanto, de causas externas.

Segundo Martins:

[...] não vendo mais o indivíduo como composto de corpo e alma, mas como corpo e alma sendo dois aspectos do indivíduo, idéias e pensamentos afetam e são afetados pelas coisas e pelos corpos, os transformando e sendo por eles transformados; de modo que o homem é animal também em sua razão, assim como seu corpo é propriamente humano (2000, p. 189).

Por essa perspectiva, entendemos que não há um controle total dos afetos já que são motivados por causas exteriores. Espinosa propõe, então, segundo Martins (2000), que conheçamos nossos afetos para que possamos transformar as causas externas que os motivaram. Entretanto, é neste íterim que se encontra o cerne do maior problema do relacionamento humano: a incapacidade de compreender o fluxo dos próprios afetos. Tal dificuldade corrobora a instabilidade da relação social.

Para Espinosa (apud GLEIZER, 2005), o homem é constituído por uma relação intrínseca entre o *modo finito do pensamento infinito* (alma/mente) e o *modo finito de extensão infinita* (corpo). Assim, numa oposição à tradição cartesiana, desenvolve uma teoria imanente da vida humana, na qual defende a união corpo/alma.

Gleizer (2005) orienta que Espinosa, desiludido com a busca dos bens mundanos (riqueza, prazer), direciona seus estudos no projeto de encontrar um bem supremo que consiste no conhecimento da união que a alma tem com a natureza inteira, ou como ele diz, com Deus. Para Espinosa, a Substância (natureza/Deus), por essência livre, é única e infinita, portanto, nada existe fora da Substância. No entanto, o Deus – Substância – de Espinosa não é o Deus transcendental da tradição judaico cristã. Seu Deus é imanente à natureza, o conhecimento da união com ele significa o nosso próprio conhecimento intelectual. Segundo o filósofo, como explica Gleizer (2005), a Substância pode ser vista de infinitas maneiras, mas o homem a percebe apenas por dois atributos: o pensamento e a extensão, chamados por Espinosa de modos. A Substância é constituída por muitos modos. O modo é material, finito e mantém relações com tudo o que é exterior a ele, ou seja, outro modo. Essa relação com outros modos é chamada de afecção. Um modo afeta e é afetado por outro. São esses afetos que aumentam ou diminuem a expressão dos modos.

De acordo com a teoria espinosana, quando vivemos – pensamos, agimos, afetamos e somos afetados – há um total equilíbrio entre as duas realidades (corpo/alma). Portanto, tudo o que nos afeta, afeta simultaneamente corpo e alma. Essas afecções, assimiladas pelo homem nas interações sociais, despertam sentidos que podem aumentar ou diminuir a sua capacidade de agir. São esses sentidos que designam os afetos. Assim, é em meio às afecções, que o homem

passa a conhecer-se e a relacionar-se. Para Gleizer (2005, p. 23), “um indivíduo composto pode sofrer múltiplas variações, afetar e ser afetado de várias maneiras pelos corpos exteriores, conservando sua individualidade através das trocas com o meio circundante.”

Espinosa, segundo Gleizer (2005), aponta a existência de afetos oriundos de causa adequada e de causa inadequada, enquanto os primeiros (por exemplo, a alegria) ampliam a nossa capacidade de agir, os segundos (ódio, ciúme) enfraquecem essa mesma capacidade. Quando um afeto aumenta o poder de expressão acontece uma paixão alegre, e quando diminui acontece uma paixão triste. Alegria e tristeza são os afetos primitivos, outros sentimentos são derivados destes.

Nossos afetos, frutos de causas externas, alteram o nosso *conatus*²². Gleizer (2005) explica que, para Espinosa, *conatus* é o princípio vital intrínseco a todo indivíduo, a pulsão originária de vida, o esforço para aumentar a potência de agir ou experimentar paixões alegres.

Segundo Bittencourt:

O aumento da nossa potência de agir se origina diretamente da ocorrência de um bom encontro, que decorre, por sua vez, da nossa capacidade de, mediante a compreensão do fluxo de afetos que são gerados através das impressões das causas externas, utilizamos essa relação como suporte para ampliação do sentimento de alegria na nossa alma, posto que esse afeto se transformou em causa ativa, da qual temos pleno domínio de seu modo constituinte (2008, p. 89).

Isso implica que, ao conhecer nossos afetos, podemos favorecer os bons encontros. Os modos não podem evitar os afetos, mas podem, portanto, transformá-los pelo pensamento em afetos alegres e, assim, aumentar o poder de expressão. Portanto, procurar os afetos alegres é atingir a beatitude. No entanto, essa tarefa, segundo Bittencourt (2008), é considerada por Espinosa como árdua, devido à batalha que se trava contra a imaginação, que associa de maneira errônea as ideias fazendo muitos afetos serem sentidos como afetos tristes.

²² Segundo Gleizer (2005, p. 29), *conatus* é um termo latino que significa esforço.

Para Espinosa, afirma Gleizer (2005), a Substância não tem poder, tem potência, que consiste em existir e pensar. Assim, cada modo é grau de potência da Substância.

De acordo com Espinosa, o conatus quando se refere apenas à alma, chama-se vontade. Quando se refere à alma e ao corpo simultaneamente, isto é, ao homem, chama-se apetite. Este, quando vem acompanhado da consciência, chama-se desejo. Portanto, o desejo²³ é a própria essência do homem, pois “quer o homem tenha ou não consciência de seu apetite, o apetite é sempre o mesmo” (ESPINOSA, 1973, apud GLEIZER, 2005, p. 32).

Gleizer (2005) afirma que, para Espinosa, um afeto é uma afecção que interfere positivamente ou negativamente na potência de agir. Os afetos primitivos para o filósofo são a alegria, a tristeza e o desejo. Os afetos são denominados ações quando se explicam exclusivamente pelas leis de nossa natureza, e paixões, quando sua presença em nós depende de causas exteriores.

Os afetos ativos, sendo oriundos das ideias adequadas são aqueles que nascem de nossa potência intelectual, portanto, sempre alegres; os afetos passivos, por dependerem de causas alheias ao homem, poderão ser alegres ou tristes em função da consciência que se tem deles.

Entendemos, portanto, que não há oposição entre razão e afetividade. Segundo Gleizer (2005), a razão é dotada de uma afetividade que lhe é peculiar, mas adverte que entre ambas não há relação de subordinação. O autor salienta que as paixões, por serem advindas de causas exteriores, caracterizam-se pela instabilidade e trazem a marca de nossa dependência. No entanto, as ações, por resultarem da nossa própria natureza, caracterizam-se pela constância e trazem a marca de nossa autonomia.

Entendemos que o conhecimento intelectual pode interagir com as paixões transformando nossa vida afetiva, porém não se trata de controle, mas de autoconhecimento, ou de paralelismo, usando o termo espinosano. Segundo Gleizer:

²³ Aqui, podemos, apesar de ousadamente, relacionar o desejo espinosano ao desejo lacaniano, pois ambos são considerados como um impulso primordial na constituição do homem.

[...] um afeto que é uma paixão deixa de ser uma paixão logo que formamos dele uma ideia clara e distinta. Assim, quanto mais conseguirmos clarificar nossas paixões, menos passivos seremos em relação a elas, e mais os afetos ativos oriundos do conhecimento virão substituí-las (2005, p. 55).

Concluimos que cabe ao sujeito-professor identificar os motivos que o levam ao ressentimento, para que esse afeto deixe de ser passivo (paixão) e se transforme em ativo (alegria), pois segundo Gleizer (2005), não há paixão sobre a qual não se possa formar reflexivamente alguma ideia adequada. É essa transformação que permitirá o aumento da sua potência de agir e, conseqüentemente, da superação de sua angústia.

2.3 Piaget e a energética

Segundo Pulaski (1986), Piaget não desmerece ou nega a importância dos sentimentos – afetos, de acordo com sua terminologia. Para Piaget, todo ato inteligente é acompanhado por sentimentos, e são esses que trazem a motivação e a energia necessária que ativa o crescimento intelectual. “A emoção é o que torna a inteligência dinâmica, dirigida, sempre em busca de um equilíbrio melhor; a emoção e a inteligência são os dois lados de uma só moeda” (PULASKY, 1986, p. 139).

Souza (2003) demonstra que Piaget, embora pouco tenha escrito sobre a afetividade, ao apresentar o desenvolvimento psicológico como uno, em suas dimensões afetivas e cognitivas, admite o rompimento da dicotomia razão/emoção.

Essa visão monista reconhece que cada ação envolve um aspecto estrutural ou cognitivo e um aspecto energético ou afetivo. Segundo a autora, foi em 1945, com a obra “A formação do Símbolo na criança”, que Piaget iniciou a apresentação de sua tese acerca da relação entre afetividade²⁴ e inteligência. Ambas são indissociadas e integradas no desenvolvimento psíquico do indivíduo. Souza (2003)

²⁴ Para Piaget, a afetividade não se restringe às emoções e aos sentimentos, mas também às tendências e à vontade.

afirma que Piaget recorre às relações entre afetividade, inteligência e vida social para explicar a gênese da moral. Segundo Piaget:

Três espécies de sentimentos ou de tendências afetivas capazes de interessar à vida moral se apresentam inicialmente na constituição mental da criança. Em primeiro lugar, uma necessidade de amor, que irá desempenhar um papel essencial desenvolvendo-se sob uma multiplicidade de formas, desde o berço até a adolescência. Um sentimento de medo, por outro lado, em relação aos maiores e mais fortes que ele, tendência que desempenha um papel que não é de desprezar nas condutas de obediência [...] um sentimento misto, em terceiro lugar, composto de afeição e de temor: é o sentimento do respeito (1975, p. 72).

Piaget (apud SOUZA, 2003), ao falar do papel da afetividade e da inteligência nas condutas, retoma a ideia de que toda conduta visa à adaptação. Nessa perspectiva, o papel da afetividade é funcional – a afetividade é a fonte de energia, da qual a cognição se utiliza para seu funcionamento. Como motor ou como energético da ação, a afetividade se manifesta por uma necessidade. Quando a necessidade é satisfeita, o regresso ao equilíbrio expressa-se pela satisfação. Portanto, as noções de equilíbrio e desequilíbrio têm, para Piaget, um significado fundamental tanto para o ponto de vista afetivo quanto para o cognitivo, e isso o levou a refletir sobre os processos de assimilação e acomodação afetivas (SOUZA, 2003). A assimilação refere-se ao interesse que tem como fonte o “eu” e a acomodação é relativa ao interesse pelo objeto como tal. A adaptação representa um equilíbrio temporário entre assimilação e acomodação. Assim, do ponto de vista do autor, todos os objetos são ao mesmo tempo cognitivos e afetivos.

A inteligência fornece a estrutura para a ação, enquanto os sentimentos fornecem a sua dinâmica. Como os dois são interdependentes, o desenvolvimento emocional requer o mesmo processo contínuo de adaptação necessário ao desenvolvimento cognitivo. As emoções precisam assimilar situações novas do mundo externo e acomodar-se a elas para criar novos “esquemas afetivos”, ou modos de reação (PULASKI, 1986, p.140).

A autora exemplifica com as respostas que um bebê dá ao ser tratado com afeto ou com hostilidade. Segundo ela, essas respostas emocionais envolvem inteligência e raciocínio.

Pulaski (1986) orienta que, para Piaget, os aspectos motivacionais do comportamento (interesse, curiosidade, vontade, determinação) e os sistemas de valor (padrões morais, ideias, objetivos, aspirações) são partes da vida emocional. Assim, quando se descreve a vida emocional de um bebê, deve-se incluir além dos reflexos emocionais primários de amor, raiva e medo, também a sua luta instintiva pelo alimento, bem-estar e dominação.

À medida que o bebê se dá conta de que não faz parte de sua mãe, que ela é uma pessoa além dele e fonte de alimento, do calor e atenção, passa a depender mais dela e menos de si mesmo. Segundo a autora, ele volta-se do auto-interesse narcisista para uma percepção maior e direcionada à mãe, e em seguida, às outras pessoas do mundo externo. A mãe se torna seu objeto de amor – ou “escolha do objeto”, segundo a terminologia psicanalítica.

É por meio da conscientização da mãe que a criança aprende a diferenciar-se em relação à realidade externa, não só intelectualmente como também emocionalmente. Pulaski afirma que é pelo interesse em agradar à mãe – o que a autora considera como o despontar da motivação – que se dá o início da vida emocional do bebê.

A evolução dos aspectos cognitivos e afetivos dá-se da mesma maneira: no início, centradas no sujeito e suas necessidades, depois no outro e nas relações interpessoais.

No período sensório-motor (0-2 anos) a afetividade é manifestada nas emoções primárias, como o medo, e nas sensações de dor e prazer. São considerados afetos egocêntricos, sem a consciência do eu.

No período intuitivo ou pré-operacional (2-7 anos) ocorre o desenvolvimento dos sentimentos interindividuais (afeições, simpatias). Surgem os sentimentos morais. Neste período, segundo Piaget, a criança adquire novos interesses. Embora esses interesses sejam uma extensão das necessidades primitivas do bebê, são ampliadas pelas atividades simbólicas que compreende o crescimento intelectual – a linguagem por exemplo. Fica pertinente nos reportarmos à importância da auto-imagem para Piaget. Segundo o autor, a proporção de interesse e motivação

demonstrada pela criança tem relação com sua auto-imagem. Quanto mais se sente valorizada, mais a criança se valoriza.

Para La Taille (1992), há, implicitamente, nas ideias de Piaget sobre juízo moral, certa concepção da relação entre afetividade e cognição. Piaget (1994, p. 02) afirma que “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. La Taille (1992) afirma que, para Piaget, os jogos coletivos de regras são paradigmáticos da moralidade humana, isso comprovado por três razões: por representarem uma atividade interindividual necessariamente regulada por certas normas que podem ser modificadas pelos próprios jogadores; por envolverem questões de justiça e honestidade e por munirem-se de mútuos acordos entre os participantes.

Segundo La Taille (1992), Piaget divide a evolução da consciência da regra em três etapas: a anomia, na qual as crianças ainda não seguem regras coletivas; a heteronomia, na qual, embora haja certo interesse da criança em participar de atividades coletivas e regradas, ainda não concebem as regras como necessárias para regular e harmonizar as ações do grupo, e, por isso, não as seguem como deveriam; e, por último, a autonomia, que corresponde à concepção adulta do jogo – as crianças jogam seguindo as regras, compreendendo o respeito a elas como decorrente de mútuos acordos entre os jogadores. Para Piaget, o desenvolvimento do juízo moral seguiria as mesmas etapas da consciência das regras dos jogos.

2.4 Wallon e a teoria das emoções

Segundo Galvão (2003), a teoria psicogenética de Henri Wallon confere à emoção e à afetividade um papel essencial no desenvolvimento humano, pois a evolução da afetividade depende das construções cognitivas (inteligência), assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas. E são essas construções – decorrentes da interação – que perfazem o desenvolvimento humano. O autor defende que a constituição humana se efetiva pelo entrelaçamento de vários fatores: ato motor, afetividade, inteligência e as relações estabelecidas com o meio.

Portanto, assim como Vigotski, elabora sua teoria fundamentada na abordagem socio-cultural.

Wallon defende a indissociabilidade emoção/intelecto e reafirma o papel da emoção na origem da cognição. Assim, de acordo com a teoria walloniana, os aspectos cognição/emoção e social/biológico constituem pólos intrínsecos ao desenvolvimento humano. No entanto, Wallon (apud GALVÃO, 2003) diferencia a emoção de outros afetos como o sentimento e a paixão. As emoções, para o autor, são manifestações propriamente expressivas enquanto os outros afetos são dependentes da representação simbólica.

Especificamente o tema das emoções ocupa papel preponderante nos estudos de Wallon, que se volta aos primeiros anos de vida para explicar sua importância e confirmar que seu surgimento precede ao surgimento da representação simbólica.

Galvão (2003) afirma que, segundo Wallon, o desenvolvimento humano dá-se pela construção sucessiva e progressiva de estágios nos quais se percebe o predomínio alternativo de aspectos afetivos e cognitivos. Embora os fatores orgânicos sejam responsáveis pela sequência que se observa entre os estágios do desenvolvimento, estes são totalmente condicionados às circunstâncias sociais nas quais se insere cada indivíduo e suas deliberações voluntárias.

No estágio denominado *impulsivo-emocional*, que se estende no primeiro ano de vida, é a emoção que estabelece a relação indivíduo/meio. Wallon (apud GALVÃO, 2003) justifica que pela natural dependência do outro, o indivíduo desenvolve aptidões de expressão as quais intermedeiam sua relação com as pessoas. De acordo com Wallon:

Os únicos atos úteis que a criança pode fazer constituem no fato de, pelos seus gestos, pelas suas atitudes, pelas suas gesticulações, chamar a mãe em seu auxílio [...] Portanto, os primeiros gestos [...] não são gestos que lhe permitirão apropriar-se dos objetos do mundo exterior [...] são gestos dirigidos às pessoas [...] (1978, p. 201).

É a partir da experiência e da convivência que essas expressões vão assumindo significados e, posteriormente, passam a constituir emoções mais diferenciadas. Nesse processo, além de enfatizar o caráter expressivo das emoções, Wallon também enfatiza sua dimensão subjetiva, pois, segundo Galvão (2003), pela capacidade de modelar o próprio corpo, a emoção permite a primeira percepção infantil das realidades externas ou, com outras palavras, uma primeira organização mental. Essa percepção, no início apenas corporal, passará após o domínio da linguagem, a constituir a representação simbólica. É aí que entendemos a imbricação razão/afeto, pois:

A passagem dessa percepção corporal – que se dá sob a forma de atitudes posturais – à capacidade de representação mental se fará mediante a intervenção da linguagem à qual a criança pequena tem acesso muito antes de dominá-la, pelo simples fato de estar em conexão permanente com o ambiente. Sendo a vida emocional a condição primeira das relações interindividuais, podemos dizer que ela está também na origem da atividade representativa, logo, da vida intelectual (GALVÃO, 2003, p. 74).

Portanto, para Wallon, são a cultura e a linguagem as fontes de instrumentos responsáveis pela evolução do pensamento.

Percebemos, no primeiro estágio, a predominância dos aspectos afetivos, já no segundo (*estágio sensório-motor e projetivo*), obedecendo à alternância de predomínio, os aspectos cognitivos acentuam-se. Esse estágio, que compreende até o terceiro ano de vida, caracteriza-se pelo interesse da criança para a exploração sensório-motora do mundo físico. Galvão (2000) exemplifica com a aquisição da marcha e da preensão, conquistas que trazem autonomia na relação indivíduo/meio. Nessa fase também acontece o desenvolvimento da linguagem, que reduziria a dimensão puramente expressiva.

O *estágio do personalismo*, dos três aos seis anos, compreende a formação da personalidade. No qual se dá, portanto, o surgimento da consciência de si, com a volta do predomínio dos aspectos afetivos.

O *estágio categorial* inicia-se após os seis anos e caracteriza-se pela consolidação da função simbólica o que acarreta avanços no aspecto intelectual.

Na adolescência, com predominância da afetividade, há uma redefinição da personalidade, isso ocasionado pelas modificações corporais e simbólicas do indivíduo. Essa alternância dos aspectos afetivos e cognitivos é denominada por Wallon de predominância funcional.

Segundo Galvão:

O predomínio do caráter intelectual corresponde às etapas em que a ênfase está na elaboração do real e no conhecimento do mundo físico. A predominância do caráter afetivo e, conseqüentemente, das relações com o mundo humano, corresponde às etapas que se prestam à construção do eu (2000, p. 45).

Apesar da alternância dos aspectos, percebemos que a afetividade e a cognição não se excluem. Para Wallon, em cada fase do desenvolvimento, há uma apropriação das conquistas realizadas no estágio anterior. Assim, no entrelaçamento da cognição e da afetividade, as conquistas afetivas são intercaladas às conquistas cognitivas e vice-versa. Podemos entender, portanto, que a afetividade incorpora as construções da inteligência e tende a se racionalizar, ampliando suas formas de manifestação. Num primeiro momento, podemos ter a impressão equivocada de que há uma superioridade da cognição no sentido de “controle dos afetos”, mas entendemos que, como Espinosa, Wallon não atribui a esses aspectos critérios de valor.

Wallon admite haver um aperfeiçoamento do qual resultam atitudes mais conscientes. Dessa maneira, aproximamo-nos do autoconhecimento espinosano. Assim como os outros autores citados, também Wallon defende o papel da afetividade ao longo do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, na constituição do sujeito.

2.5 Damásio e as evidências clínicas

O neurocientista Damásio não só defende a indissociabilidade entre razão/emoção, como apresenta fortes evidências clínicas para essa comprovação. Desafiando o tradicional dualismo do pensamento ocidental, ele oferece uma visão integrada do ser humano.

Para o autor, há uma estreita relação de interdependência entre sentimentos, razão e corpo. Ele afirma:

[...] os sentimentos parecem depender de um delicado sistema com múltiplos componentes que é indissociável da regulação biológica; e a razão parece, na verdade, depender de sistemas cerebrais específicos, alguns dos quais processam sentimentos. Assim, pode existir um elo de ligação, em termos anatômicos e funcionais, entre razão e sentimentos e entre esses e o corpo (DAMÁSIO, 1996, p. 276).

Cabe aqui, ressaltar as definições que Damásio atribui às expressões emoção e sentimento. Para o autor, emoções são conjuntos complexos de reações químicas e neurais, determinadas biologicamente e dependentes de mecanismos cerebrais. Há, portanto, um encontro com a definição de Wallon.

Araújo (2003) declara que, para Damásio, as emoções usam o corpo como teatro e afetam o modo de operação de inúmeros circuitos cerebrais. Assim, as emoções podem ser entendidas como estados internos do organismo que têm o poder de atuar no funcionamento corporal e psíquico. Em outras palavras, as emoções são indispensáveis para a vida racional.

As emoções, como a alegria, a tristeza e a raiva, afloram tanto de estímulos internos quanto de externos e têm a função de garantir nossa sobrevivência e bem-estar.

Segundo Damásio (apud ARAÚJO, 2003), o termo sentimento refere-se à experiência mental privada de uma emoção. Ele explica:

Em organismos superiores, como é o caso do ser humano, a consciência permite que tais emoções sejam “sentidas” e, portanto, sejam conhecidas na forma de sentimentos. Ele entende as relações entre emoções e sentimentos em um continuum funcional em que sentimos nossas emoções e sabemos que as sentimos por meio da consciência (ARAÚJO, 2003, p. 153-154).

Torna-se relevante dizer que Damásio não considera a razão menos importante que a emoção. Neste ponto, as ideias do autor coadunam-se com as dos outros autores estudados. Há, segundo ele, uma “paixão pela razão”, um impulso que se origina no cérebro e emerge sob a forma de sentimento ou predisposições que orientam a tomada de decisão.

O autor aponta, entretanto, a preocupação de se aceitar a importância das emoções sem a compreensão necessária de sua complexa maquinaria biológica e sociocultural e afirma que “o fortalecimento da racionalidade requer que seja dada uma maior atenção à vulnerabilidade do mundo interior” (DAMÁSIO, 1996, p. 278).

Percebemos, novamente, a congruência razão/emoção como processos intrínsecos à constituição do sujeito. Tal constatação fez com que Damásio apresentasse a obra “erro de Descartes”. O autor inicia sua crítica, a partir do cogito “penso, logo existo”, afirmando que pensar e ter consciência não são os verdadeiros substratos de existir. Para Damásio o que ocorre é o inverso. A partir do momento em que nosso corpo passa a existir em sua plenitude, passamos a pensar e mantemos nossa racionalidade. Ele conclui: “existimos e depois pensamos e só pensamos na medida em que existimos, visto o pensamento ser na verdade causado por estruturas e operações do ser” (1996, p. 279). Portanto, o erro de Descartes foi defender a total separação entre corpo e mente. Essa divisão cartesiana ainda se impõe nos dias de hoje.

Repetindo os dizeres de Damásio, “a alma e o espírito, em toda a sua dignidade e dimensão humana, são os estados complexos e únicos de um organismo” (1996, p. 282).

2.6 As concepções de Vigotski

Influenciado pela teoria de Espinosa, Vigotski igualmente se contrapõe à visão cartesiana que separa corpo/mente ou sentimento/razão. Para o autor, a compreensão do pensamento humano só é possível quando se considera sua base afetivo-volitiva, pois o pensamento tem sua origem na motivação, que inclui, entre outros fatores, os interesses, o afeto e a emoção. Segundo Vigotski:

A fertilidade de nosso método pode ser demonstrada também em outras questões concernentes às relações entre as funções, ou entre a consciência como um todo [...] Referimo-nos à relação entre intelecto e afeto [...] A análise em unidades [...] demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem (1989, p. 6 - 7).

Por toda a obra de Vigotski (1991, 1989, 2000, 2004) encontramos fragmentos que deflagram a sua concepção monista entre cognição e afeto. No entanto, não há um estudo aprofundado sobre o tema afetividade, fato já observado por Oliveira (1992) que procurou nos conceitos vigotskianos “portas de entrada” para compreender sua abordagem sobre a dimensão afetiva no funcionamento psicológico.

Acreditamos que os postulados do autor já nos indicam a sua visão contrária às ideias cartesianas referentes à separação entre razão e sentimento, corpo e alma. Segundo Oliveira (1992) há dois pressupostos complementares na teoria de Vigotski que permitem afirmar que o autor não trata a afetividade e a cognição como dimensões dicotômicas: o primeiro, refere-se à sua visão monista, que se opõe a qualquer cisão das dimensões humanas; e o segundo, refere-se à sua abordagem holística, que busca a totalidade do indivíduo.

Para que consigamos perceber a relevância que Vigotski atribui às emoções no processo de desenvolvimento humano, faz-se necessário uma breve explanação de seus principais conceitos. Embora espalhados por suas obras, são esses conceitos que implicam uma inter-relação entre cognição/afetividade.

Para Vigotski, o homem é um ser social, constituído pelas e nas relações sociais que estabelece entre si e os outros e entre si e o meio. O sujeito é, portanto, produtor e produto das relações sociais dentro de um processo histórico. Fica pertinente aqui nos reportarmos ao momento histórico vivido pelo autor na Rússia pós-revolução, no início de seus estudos, para entendermos o conceito de sujeito por ele adotado. Segundo Oliveira (2003, p. 22), Vigotski e seus seguidores baseavam seus estudos na crença da emergência de uma nova sociedade, conseqüentemente, no surgimento de um novo homem: “[...] seu objetivo mais amplo era a busca do ‘novo’, de uma ligação entre a produção científica e o regime recém-implantado” (2003, p. 22).

Segundo Oliveira (2003), no entusiasmo de criar uma nova sociedade, Vigotski focou seus estudos na construção de uma teoria psicológica transformadora. De interesses estéticos (arte e literatura), nasceu sua necessidade de construir esta nova psicologia.

Vigotski buscava a construção de uma nova psicologia que consistisse numa síntese entre as duas fortes tendências do início do século XX: a psicologia como ciência natural e a psicologia como ciência mental. A primeira procurava explicar os processos elementares sensoriais e os reflexos, e a segunda, os processos psicológicos superiores. A síntese vigotskiana integrava, portanto, corpo e mente – o homem como ser biológico e social, atuante num processo histórico. Portanto:

[...] a cultura não é pensada por Vygotsky como um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações” em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados (OLIVEIRA, 1992, p. 80).

E esta atuação está diretamente relacionada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que se referem, segundo Oliveira (1992, p. 79), a processos voluntários, ações conscientemente controladas e mecanismos intencionais. São, portanto, funções tipicamente humanas que se desenvolvem ao longo da vida como resultado da inserção no contexto sócio-histórico. O autor define, assim, as quatro dimensões que caracterizam o desenvolvimento psicológico: a *filogenética*, que é a história da espécie animal, a *ontogenética*, bastante ligada à primeira, mas que se

refere à história do próprio indivíduo, a *sociogenética*, que é a história cultural na qual esse indivíduo está inserido, e por fim, a *microgenética*, que trata da formação de cada processo psicológico específico e das experiências vividas pelo indivíduo. Sabemos, portanto, que Vigotski não completou sua (re)construção, ele apenas (re)definiu alguns conceitos. A saber:

- Há diferentes níveis de funcionamento psicológico com características específicas entre os processos mentais superiores e os elementares;
- O pensamento e a consciência são influenciados por atividades externas amparadas pela relação social;
- A relação social se dá por meio de instrumentos e signos, dentre os quais, a linguagem tem papel fundamental.

O homem se constitui, portanto, a partir da relação com o outro. A aprendizagem tem a função de impulsionar os “vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKY, 1991, p. 101). Assim, a aprendizagem acontecerá quando houver a intervenção de um terceiro elemento dentro dessa relação. Essa intervenção é denominada de mediação simbólica.

Vigotski considera dois tipos de mediadores: os instrumentos e os signos. Os instrumentos constituem objetos concretos que medeiam a relação do homem com o mundo, já os signos apresentam-se num caráter psíquico e necessitam passar por um processo de internalização. De acordo com Oliveira:

A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual. Envolve também a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo [...] (1992, p. 80).

A autora afirma, portanto, que o processo de internalização corresponde à própria formação da consciência, pois como orienta Vigotski:

A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana (VYGOTSKY, 1991, p. 65).

Segundo Oliveira (1992), as ideias de Vigotski a respeito do conceito de consciência são centrais em sua concepção acerca da relação afeto/intelecto. No processo de internalização, que corresponde à formação da consciência, coexiste o processo de constituição da subjetividade (a partir de situações de intersubjetividade) o que envolve a construção de sujeitos únicos, com experiências pessoais singulares. A consciência representaria, portanto, um salto qualitativo na filogênese, a própria essência da psique humana, constituída pela relação entre intelecto e afeto.

Importante perceber como os conceitos vigotskianos apresentam uma “amarração”, não sendo possível falar sobre um conceito sem nos reportarmos a outros. A questão da formação da consciência e da subjetividade a partir da internalização remete-nos à importância da mediação simbólica no desenvolvimento psicológico humano e, conseqüentemente, ao valor da linguagem nesse processo. Nos conceitos de sentido e significado, como componentes essenciais à palavra, percebe-se a intrínseca relação entre os aspectos afetivos e os cognitivos na formação da consciência.

2.6.1 Sentido e Significado

Tradicionalmente, compreendia-se pensamento e linguagem como elementos autônomos de desenvolvimento. Vigotski, ao contrário, uniu os conceitos por meio do significado da palavra:

[...] o significado é parte inalienável da palavra como tal, e dessa forma pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do

pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana (1989, p. 4).

A relação pensamento-palavra defendida por Vigotski deve ser entendida como um processo vivo, pois o pensamento nasce por meio das palavras, que surgem ao longo do desenvolvimento e se modificam. Portanto, ao mesmo tempo em que a linguagem tem uma função organizadora e planejadora do pensamento, também tem uma função social, porque comunicativa (VYGOTSKY, 1989, 1991). Segundo o autor (1991), o desenvolvimento da linguagem ocorre em três estágios: linguagem externa, linguagem egocêntrica e linguagem interna. A primeira tem a função de comunicação, de relação social; a segunda permite a organização do pensamento para se planejar a ação e a terceira caracteriza o pensamento verbal. Neste último, Vigotski enfatiza a linguagem como principal meio de representação simbólica²⁵ que o ser humano dispõe por constituir duas funções básicas: a comunicação e o pensamento generalizante.

Segundo Delari Junior (2000, p. 117), “o modo fundamental pelo qual os seres humanos unem-se e confrontam-se uns com os outros é a própria linguagem”. Para o autor, além de possuir um papel constitutivo nas relações sociais, a linguagem é a base da gênese da consciência, pois o homem, como ser histórico, só “atualiza a própria especificidade material de sua existência quando sua materialidade se constitui num movimento que se realiza enquanto palavra” (2000, p. 128).

Vigotski (2000) distingue dois planos inerentes à linguagem: o aspecto semântico interior e o aspecto físico e sonoro exterior que, embora constituam uma unidade, têm cada um as suas leis de desenvolvimento. Para o autor, a unidade da linguagem é uma unidade complexa e não homogênea. Em relação aos diferentes modos de significação, Vigotski introduz os conceitos de “fala interior” e “fala exterior”. Para o autor, a “fala exterior” materializa o pensamento em palavras, e a “fala interior” interioriza a fala em pensamento, operando preferencialmente com a semântica e não com a fonética.

²⁵ “A linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.” (OLIVEIRA, 1992, p. 80).

A principal característica semântica da “fala interior” é a predominância do sentido sobre o significado (VIGOTSKI, 2000), que são aspectos indissociáveis da palavra. O autor exemplifica a diferença entre esses aspectos reportando-se à palavra final “dance” da fábula de Krilov “A libélula e a formiga”. A palavra dance tem um sentido permanente definido, único para qualquer contexto em que venha a ser utilizado, afirma o autor. No entanto, no contexto da fábula adquire um sentido intelectual e afetivo muito mais expressivo²⁶.

Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras [...] o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra (VIGOTSKI, 2000, p. 465-466).

Delari Junior (2000) resume a definição de significado como a estrutura interna de operação do signo, o modo pelo qual a palavra realiza uma generalização e a definição de sentido como relativo aos aspectos gerais provocados por um signo e/ou que compõem o processo de formação de um signo. Assim, é no sentido que se agregam os fatos psicológicos e emocionais que se originam a partir da compreensão do significado de uma palavra. O emocional, o volitivo e o cognitivo estarão presentes em uma mesma palavra, formando uma ferrenha articulação. Entendemos, assim, que são os significados das palavras, concebidos aqui como elementos constituídos por sentidos e significados, que medeiam o pensamento antes de sua materialização (em palavras). Esse caminho entre pensamento e palavra é mediado internamente pelas representações que o indivíduo adquire a partir de suas relações sociais. Vigotski (2000, p. 479-478) afirmou que “por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva” e a plena compreensão do pensamento humano só se “torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva”.

Para analisar o discurso do sujeito professor acerca da formação continuada, precisamos entender o seu pensamento e isso significa “rastrear” sua motivação. E isso só se torna possível pela palavra: pois, pronunciada, materializa todo o caminho

²⁶ No contexto da fábula, segundo Vigotski, a palavra “dance” significa ao mesmo tempo “divirta-se e morra”.

que foi percorrido do pensamento ao discurso, mas também viabiliza a percepção do caminho do discurso ao pensamento. De acordo com Vigotski (2000, p. 409), “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”.

Sabemos que o significado da palavra é construído individualmente, porém, forjado nas relações sociais e que o sentido de cada palavra é amplo e contraditório. No entanto, a partir da análise do conteúdo utilizado pelos professores no discurso é possível perceber a relação docente com o contexto histórico e social que envolve a formação continuada.

Para Vigotski (2000, p. 48), “ela [a palavra] é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana”, o que a coloca como unidade de análise para o estudo das representações humanas. De tudo o que foi exposto, concluímos que a gênese do sentido está na relação com os significados socialmente constituídos, pois sentir e pensar só existem na dinâmica social de significações: somos únicos e singulares na multiplicidade das interações. Reiteramos as palavras de Delari Junior:

A partir da visão vigotskiana é possível dizer que se contrapõe fortemente qualquer noção de uma autonomia absoluta; e toda a liberdade possível só pode ser vista com relação às condições materiais das relações sociais possíveis num determinado contexto histórico (2000, p. 202).

Podemos concluir, a partir do exposto, que a concepção de Vigotski acerca do desenvolvimento das emoções está intimamente ligada à concepção de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, ao funcionamento psicológico.

2.7 Abordagem Histórico-Cultural

Fica pertinente nos reportarmos à abordagem histórico-cultural, teoria que busca explicar, ao longo da história do homem, a formação e o desenvolvimento das características tipicamente humanas de seu comportamento. Esta vertente teórica

nasceu numa União Soviética pós-revolução fundamentada pela teoria marxista e teve Vigotski como precursor. Na busca de um novo homem, procurava-se estudá-lo e a seu universo psíquico como uma construção histórica e social da humanidade.

Como já afirmamos, para esse estudioso, tudo o que se constitui tipicamente humano tem sua origem nas interações sociais, assim, nosso mundo psíquico vive em transformação decorrente da construção social e histórica da humanidade. As representações, a percepção, os sentimentos, ou seja, todo o complexo do funcionamento psicológico forma-se a partir da relação com o outro. Relação essa mediada por instrumentos e signos.

É nesse processo interativo que as reações naturais²⁷, intercaladas aos processos culturalmente organizados, entrelaçam-se na constituição da subjetividade de cada indivíduo.

Desde o nascimento, a criança reconhece e participa do mundo pela interação com o outro, e esta interação é mediada pela linguagem. Como afirma Vigotski: “[...] essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história sócia” (Vygotsky, 1991, p. 33).

Portanto, é na relação com o outro que o indivíduo se apropria das manifestações socialmente construídas. É o grupo social que permite o acesso pelo indivíduo das formas culturais de perceber e atuar na realidade. A esse processo dá-se o nome de internalização. É na internalização que a atividade interpessoal transforma-se em intrapessoal. Assim, podemos concluir que a abordagem cultural entende que a função psicológica se organiza por meio de dois planos: o da relação entre os sujeitos e, depois, no próprio sujeito.

Segundo Fontana e Cruz:

[...] para Vygotsky, as origens e as explicações do funcionamento psicológico do homem devem ser buscadas nas interações sociais. É aí que o indivíduo tem acesso aos instrumentos e aos sistemas de signos que possibilitam o desenvolvimento de formas culturais de atividade e permitem estruturar a realidade e o próprio pensamento (1997, p. 61).

²⁷ Essas reações naturais, como a percepção e a memória, são herdadas biologicamente.

Esta compreensão da totalidade do ser humano implica entender que “o afetivo é ‘quase social’, e o social é ‘quase psicológico’, inserindo definitivamente ‘a sociedade no homem, o biológico no psicológico e vice-versa” (SAWAIA, 2002, p. 10).

Nosso objetivo é captar o que o sujeito-professor pensa e sente acerca da formação continuada e isso significa ir além das palavras ditas. Como disse Vigotski:

Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem parada, que descarrega uma chuva de palavras, é por isso que o processo de transição do pensamento para a linguagem é um processo sumamente complexo de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras. Exatamente porque um pensamento não coincide não só com a palavra, mas também com os significados das palavras [devido ao sentido?] [...] No nosso pensamento, sempre existe uma segunda intenção, um subtexto oculto (2001, p. 478).

É este subtexto que procuramos nas análises dos dizeres docentes. A partir do que foi escrito, entendemos que o sujeito é um indivíduo real, constituído pela interação social e que se presentifica pela linguagem.

*O homem que pensa
Tem a fronte imensa
Tem a fronte pensa
Cheia de tormentos.
O homem que pensa
Traz nos pensamentos
Os ventos preclaros
Que vêm das origens.
O homem que pensa
Pensamentos claros
Tem a fronte virgem
De ressentimentos.
Sua fronte pensa
Sua mão escreve
Sua mão prescreve
Os tempos futuros.
Ao homem que pensa
Pensamentos puros
O dia lhe é duro
A noite lhe é leve:
Que o homem que pensa
Só pensa o que deve
Só deve o que pensa.*

VINICIUS DE MORAES

CAPÍTULO III – RESENTIMENTO E ANGÚSTIA: AFETOS INTERCAMBIÁVEIS NAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES

Apresentação do capítulo

Este capítulo, assumindo o conceito de Psicanálise como método de investigação, procura conceituar ressentimento, angústia e representações. Para tanto, faz uma breve explanação sobre o termo psicanálise; relaciona os conceitos ressentimento e angústia, como defesas pela integridade narcísica do eu e define representação social dando ênfase ao conceito de *themata*: concepção que corrobora a análise das categorizações temáticas nos dizeres docentes.

3.2 Psicanálise

Em termos amplos, a palavra psicanálise é usada para se referir a uma teoria, a um método de investigação e a uma prática profissional. Para essa pesquisa, referimo-nos à psicanálise como um método de investigação, que aliada aos construtos da Análise de Conteúdo, permite-nos, caracterizada pelo método interpretativo, buscar o significado oculto daquilo que se manifesta por meio das palavras.

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2002), de acordo com a teoria psicanalítica, há três sistemas ou instâncias psíquicas: inconsciente, pré-consciente e consciente. O inconsciente é constituído por conteúdos reprimidos, o pré-consciente constitui tudo aquilo que ainda não está no consciente, e este último, representa o sistema do aparelho psíquico que recebe as informações do mundo exterior e as do mundo interior.

A característica primordial da investigação psicanalítica, segundo os autores, refere-se à interpretação do inconsciente e à integração de seus conteúdos desconhecidos e inconscientes que determinam em grande parte o comportamento e os sentimentos humanos.

A Psicanálise estabelece uma relação imediata e necessária com a linguagem. Para Lacan, a linguagem tem função constitutiva no homem, pois é meio pelo qual se faz a mediação com o mundo externo e interno.

Segundo Castro (1992), o inconsciente obedece a leis formais análogas às leis linguísticas, pois o homem não domina a ordem do significante, sendo antes esta ordem que o constitui enquanto homem. Em outras palavras, há uma autonomia da função simbólica em relação ao sujeito. É nesse sentido que Lacan afirma que o inconsciente é a linguagem, pois o sujeito, muitas vezes à sua revelia, deixa escapar os equívocos da língua, ou o desejo inconsciente. Como afirma Fink:

A palavra [...] à medida que aparece na mensagem [...] em vez de simplesmente designar quem está falando, parece nos dizer algo a respeito do falante, em outras palavras, que ele não está completamente de acordo com o que está dizendo. Parece apontar para um falante ambivalente que diz sim e não ao mesmo tempo, que enquanto diz uma coisa, insinua outra (1998, p.61).

Para Mello e Athayde (2008, p.255), a divisão entre consciente e inconsciente pode ser confirmada a partir da análise do discurso, pelas “pistas oferecidas pelo discurso”. De acordo com os postulados lacanianos, afirmam os autores, só é possível atingir o inconsciente por meio do consciente, ou seja, “a enunciação em si mesma pode não revelar o sujeito do inconsciente, mas pode oferecer um caminho mais seguro ao analista no sentido de (re)construí-lo pelo discurso” (MELLO; ATHAYDE, 2008, p. 255).

Na busca pelo sentido oculto nos dizeres docentes faz-se necessário descobrir o que está abaixo da superfície do discurso, “escapar à palavra, explorando-lhe a profundidade” [...] (SILVA, 1996, p. 10).

3.2.1 Ressentimento e Angústia: defesas pela integridade narcísica do eu

O tema ressentimento vem contrariar uma ferrenha tradição filosófica que defende a superioridade da razão, pejorando toda e qualquer forma de afeto ou emoção. Entretanto, tomamos o tema à luz da teoria de Espinosa (1988) que, ao contrário de outros filósofos, não considerava as emoções um erro, mas um elemento indissociável da constituição humana.

Haddad (2003) afirma que Nietzsche também se preocupou em explicar o ressentimento, pois de acordo com a sua visão antropológica e histórica do início da humanidade, o ser humano, chamado de “a besta loira”, precisou perder sua liberdade para poder viver em grupo. Tal convivência foi sustentada por meio da dor e do sofrimento, que segundo o filósofo, criou uma relação de credor e devedor entre o homem e a humanidade. Quando o indivíduo se sente em dívida com a humanidade, surge a consciência de culpa, que Nietzsche denomina de má consciência, ou seja, a consciência do dever não cumprido.

Haddad afirma:

Questionando-se eternamente pela má sorte e pelo destino invariavelmente frustrante, o ressentido apresenta um discurso magoado e na maioria das vezes rancoroso [...] o que causa um desconforto aos ouvidos é o fato de ser uma retórica recorrente onde o modo de contato com o mundo é sempre o de legitimar o lugar de vítima e justificar o rancor (2003, p. 6).

Para Nietzsche (1998, p. 28), ressentimento é a inconformidade com a realidade, “esta inversão do olhar que estabelece valores – este necessário dirigir-se para fora, em vez de voltar-se para si – é algo próprio do ressentimento” A inconformidade ante a realidade configura-se, então, em uma reação do indivíduo na busca pela mudança.

Ao responderem as perguntas sobre formação continuada, os professores deixam aflorar seus (re)sentimentos. Percebemos a presença da culpa no discurso magoado. A sensação do dever não cumprido, descrita por Nietzsche, caracteriza o sentimento docente. Entretanto, esse sentimento é consciente? Os professores

percebem quais são as causas externas que influenciaram e influenciam esses afetos? Se há a percepção, o que os docentes podem fazer para mudar a situação?

Segundo Kehl (2004), o ressentimento não é uma categoria da clínica psicanalítica. Este faz parte do campo de afetos do senso comum e se diferencia de outros afetos pela possibilidade de ser acionado por um ato de vontade ligado ao domínio do *eu*. De acordo com a autora, as queixas repetitivas, próprias do ressentimento, servem ao mecanismo de defesa narcísica. Ela orienta: “O ressentido reconhece seu sofrimento, mas atribui toda a responsabilidade a um outro, mais poderoso que ele, suposto agente do mal que o vitimou” (KEHL, 2004, p. 33).

Esta posição de vítima se fortalece quando os motivos de queixa encontram validação na realidade social a que pertence o sujeito ressentido. Quanto mais se coloca no papel de vítima, mais difícil se torna ao sujeito indagar sobre sua responsabilidade quanto ao que lhe faz sofrer.

Para Kehl (2004, p. 35-36), as identidades grupais, quando são vítimas de injustiças e discriminações, criam um “campo de crenças”²⁸ compartilhadas socialmente que fortalece as imagens do ressentido e corrobora a repetição queixosa. Esse discurso ressentido pode ser considerado um mecanismo em defesa da integridade narcísica do eu²⁹. A psicanalista afirma que, embora Freud não tenha tratado diretamente do tema ressentimento, este pode ser associado às manifestações da melancolia, pois ambos – melancolia e ressentimento – tratam-se da “recusa ativa do sujeito em aceitar uma perda”. A autora afirma:

O ressentido, assim como o melancólico, mantém uma atitude amarga e pouco esperançosa diante da vida, e parece tão preso ao passado quanto aquele, impossibilitado de esquecer as supostas causas de sua infelicidade (KEHL, 2004, p. 36).

O sujeito não acusa a si mesmo e nem reconhece a sua responsabilidade, o que ele reivindica é o reconhecimento de seu suposto valor. O conceito de narcisismo primário, segundo Kehl, pode nos fornecer uma pista para entender a

²⁸ Também nomeadas de representações.

²⁹ Daí entende-se o “ato de vontade” ao qual se refere Kehl.

natureza do ressentimento a partir do lugar que a criança ocupa nas fantasias inconscientes dos pais.

Aliar ressentimento e angústia na trama discursiva dos professores acerca da formação continuada implica conceber o sujeito constituído pelo outro/Outro e o meio sócio-histórico, no trânsito entre a incompletude e o desejo de ser completo. Essa definição de sujeito, constituído pela multiplicidade e pela alteridade, dá margem ao conceito da falta, pois é por meio dela que surgem os equívocos no significante. Portanto, é no discurso³⁰ que a constituição heterogênea do sujeito se materializa.

Authier-Revuz (1982 apud FERNANDES, 2007) refere-se ao Outro lacaniano para explicar a manifestação do desejo na linguagem. Segundo ela, o outro designa o exterior, o semelhante com o qual nos relacionamos, e o Outro refere-se ao desejo do outro como constitutivo do desejo do eu. Aqui, fica pertinente nos reportarmos à metáfora do espelho, utilizada por Lacan, para explicar o momento da constituição do eu.

O “estádio do espelho” procura explicar o processo da constituição do eu diante de uma imagem. É em frente ao espelho, como um outro, que o sujeito se vê e se reconhece como eu pela primeira vez. Porém, paradoxalmente, é neste momento que se institui um permanente processo de desconhecimento quanto à verdade do ser. Roure (2006, p. 194) conclui: “será na relação do sujeito consigo mesmo como um outro mediante uma imagem, que encontraremos a razão de sua constituição”. É neste momento que se dá a constituição do “eu ideal”- imagem idealizada do eu - que Freud denomina de narcisismo primário. A imagem do “eu ideal” é construída pelo discurso do Outro e o desejo do Outro e contrapõe-se a imagem do “ideal do eu” que é o que regula o sujeito castrado. “É nesse sentido que o sujeito lacaniano é um sujeito cindido e sua totalidade é apenas imaginária” (UYENO, 2007, p. 1138). O “estádio do espelho” institui a primeira relação narcisista do sujeito consigo mesmo, porém incondicionalmente marcado pelo outro. Segundo Kehl:

³⁰ “O discurso não é a língua(gem) em si, mas precisa dela para ter existência material e/ou real” (FERNANDES, 2007, p. 18).

O eu ideal é a tradução, para os termos do narcisismo primário, da imagem do próprio corpo cuja perfeição a criança descobre no mesmo momento em que se dá conta de que ela (imagem) não lhe pertence – pertence ao olhar do Outro, do qual o sujeito se torna eternamente dependente: “o que ele deseja de mim” (2004, p. 46).

Para Kehl, a criança, antes de nascer (desde que ela tenha lugar no desejo de um dos pais), representa a realização dos ideais infantis de perfeição narcísica aos quais os pais tiveram de renunciar. O desejo da realização desses ideais perdidos confere à criança o seu lugar no mundo, ou seja, ser o objeto que falta ao Outro – ser o falo para o Outro. “Ser o falo para o Outro é o gozo dessa posição, predestinada à perda” (KEHL, 2004, p. 47).

Aquilo que a criança representa no desejo inconsciente dos pais precede seu nascimento e lhe confere um lugar que ela virá a sentir como de direito, o seu lugar no mundo. Este é o lugar de onde se constitui a certeza imaginária a respeito do que ele é. *Ser*, neste caso, equivale a ser *o falo para o Outro*. Em outras palavras: ser o objeto que falta ao Outro, capaz de impedir que a falta se evidencie – no Outro e conseqüentemente, na criança (KEHL, op. cit., p. 47).

O sujeito laciano (\$) ³¹ surge na perda do lugar do gozo pela imposição da função paterna – o Nome-do-Pai. É nesse ínterim que surge o objeto a, objeto causa do desejo. Assim, entendemos que a causa do desejo é a perda do gozo, representada por um objeto perdido, que não é senão o próprio sujeito, em posição de objeto do gozo do Outro.

Todo esse processo de perda do lugar do gozo faz-se necessário para que o indivíduo entre na ordem da linguagem e se constitua como sujeito de um desejo. Portanto, esse sujeito é constituído pela falta – acima colocada como perda.

Ratificando dizeres acima, embora o ressentimento não seja um conceito da psicanálise, acreditamos poder atribuir a ele a função de mecanismo de defesa pela integridade narcísica do eu ao associá-lo às manifestações ocorridas na melancolia. A repetição queixosa, própria do ressentimento, “visa à perpetuação de um estado de desgosto e a **uma recusa ao desligamento de um objeto perdido**”

³¹ Símbolo que representa na Psicanálise o sujeito barrado pela imposição paterna. É a concepção laciana de sujeito.

(MAPURUNGA, 2006, p. 01, grifo nosso). Para a autora, há uma recusa ao trabalho de luto³², processo necessário para que o eu volte a ser livre depois de uma perda libidinal.

O ressentimento instala-se quando o sujeito se recusa a esquecer aquilo que o faz sofrer, lamentando e acusando repetidamente, em outras palavras, quando o sujeito se recusa ao trabalho de luto. Isto se constitui numa modalidade de gozo e ao mesmo tempo um mecanismo de defesa pela integridade narcísica do eu, pois o sujeito entende a falta ou a perda como um prejuízo e atribui a responsabilidade sempre a um outro.

Embora encoberto pela exigência ao reconhecimento – que nunca será verbalizado pelo sujeito – também é possível detectar, no ressentimento, a perda da autoestima do eu. Tal configuração denuncia um sujeito cujo valor foi antecipado e garantido pelo Outro (por isso a renúncia ao luto). O sujeito reivindica o reconhecimento desse suposto valor.

Arriscamo-nos a colocar ressentimento e angústia como afetos intercambiáveis na defesa narcísica do eu: o sujeito, quando (res)sentido, recusa-se ao trabalho de luto pelo objeto perdido³³, porém, trata-se de um processo necessário para que o eu retome a posição de sujeito de desejo. Assim, a angústia, instalada com a perda do objeto, não consegue recorrer à fantasia³⁴ para dar outra “vestimenta” ao objeto causa do desejo. O sujeito ressentido e angustiado fica preso ao eu ideal.

Para Lacan, a angústia é um afeto, no sentido de um impulso, que move o sujeito na busca de algo, daí a intrínseca relação angústia x objeto x fantasia. Azevedo (2006) orienta que, para Lacan, é a fantasia que dá formas e contornos ao desejo, dando-lhe condições de existência. A angústia aparece na falta da fantasia, conseqüentemente, na falta da falta, pois sabendo que o desejo não é o desejo do

³² “O luto é considerado como estado afetivo [...] trata-se das vicissitudes de um investimento de ordem narcísica, em sua relação com a realidade, quando dela se vê excluído seu objeto, por perda ou abandono” (HAUFMANN, 1996, p. 316).

³³ No caso do ressentimento lembramos que o objeto significa um lugar.

³⁴ “Mecanismo de defesa que proporciona uma satisfação ilusória para os desejos que não se podem realizar – o inconsciente cria uma satisfação-substituta que fica em lugar da realidade. Através da satisfação-substituta e omitindo a realidade, a fantasia pode ajudar a resolver os conflitos e prevenir a progressão da angústia” ([HTTP://www.portaldapsique.com.br](http://www.portaldapsique.com.br)).

sujeito e sim o desejo do Outro, na falta do objeto que é a causa do desejo, surge um vazio, provocado pela ausência do Outro. Isso faz com que a própria angústia recorra “à dimensão da fantasia, como forma de matizar o insuportável vazio provocado pela ausência de garantia por parte do Outro” (AZEVEDO, 2006, p. 68).

Plon (2006) explica que se o desejo do sujeito é o desejo do Outro, por natureza inatingível e ilocalizável, o fundamento da angústia se firma por não se saber o que se representa para esse Outro – O que ele quer de mim? O que sou para ele?

Por isso, a angústia é o afeto que não engana, ela mostra ao sujeito que ele é constituído pela incompletude, e seu desejo é a “mola” propulsora de sua vida. Desejo este que nunca será realizado, visto ser ilusório (mas necessário). Assim, a primeira função da fantasia é dar forma e substância ao desejo oferecendo algo para se desejar. Logo, a fantasia pode ser entendida como um mecanismo estrutural e ao mesmo tempo alimentador do desejo. No entanto, para que se entre na ordem de sujeito de desejo é necessário que se faça o trabalho de luto – processo impossível quando o ressentimento se instala.

3.3 Representações Sociais

Como percebemos a realidade a nossa volta? De que maneira os objetos e as ideias tornam-se comuns ao pensamento coletivo? Como as pessoas compartilham conhecimentos e desse modo constituem sua realidade?

Segundo Moscovici (2005, p. 217), o único acesso que temos da realidade que nos circunda são as representações que dela se engendram sob a forma de “conteúdos de pensamento”. Assim, ao objetivar a análise das representações docentes acerca da formação continuada, buscamos uma maior compreensão da relação professor/formação, pois, de acordo com Durkheim (1985 apud MOSCOVICI, 2005, p. 218), “o que representações coletivas expressam é a maneira como o grupo pensa a si mesmo em suas relações com os objetos que o afetam”.

Este estudo parte, portanto, do conceito de Representação Social de Serge Moscovici (2005), que explica os fenômenos de ordem humana a partir de uma perspectiva que engloba tanto o coletivo quanto o individual. Contrariando a tradição da época que dividia entre a Psicologia e a Sociologia os estudos sobre o indivíduo e a sociedade, Moscovici elaborou sua teoria como uma forma Sociológica de Psicologia Social. Para o autor, o sujeito constitui e é constituído pelas/nas relações sociais, fato permitido e conduzido pela linguagem. Segundo Moscovici:

Isso significa que representações sociais são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um referencial de um pensamento preexistente; sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crença ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência. Elas são, sobretudo, o objeto de um permanente trabalho social, **no e através do discurso** [...] (MOSCOVICI, 2005, p. 216, grifo nosso).

Segundo Alexandre (2004), o conceito de Representação Social é introduzido por Moscovici a partir da noção de representação coletiva de Durkheim. No entanto, esta última admite que as categorias básicas do pensamento originam-se apenas na sociedade, ou seja, a individualidade humana é produto único da sociedade. Tal conceito concebe a transmissão da herança coletiva dos antepassados como função primordial das Representações Coletivas. É nessa questão que Moscovici, de acordo com Alexandre (2004), diverge de Durkheim: na Representação Social, a herança coletiva dos antepassados não é transmitida de maneira determinista e estática. O indivíduo constitui e é constituído pela sociedade, tendo “um papel ativo e autônomo no processo de construção da sociedade, da mesma forma que é criado por ela” (ALEXANDRE, 2004, p. 131).

Entendemos assim que as representações sociais são passíveis de mudanças. A inquietação do professor acerca da palavra “capacitação” e a sua aparente resistência reforçam tal conceito. Para Moscovici, as Representações Sociais são meios dos quais os homens se utilizam para tornarem a realidade física e social inteligíveis. Segundo o autor:

Representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma

racionalidade e da integridade normativa do grupo (MOSCOVICI, 2005, p. 216).

Portanto, representação social pode ser entendida por um conjunto de conceitos, explicações, definições e imagens que se forma na vida diária, pelas e nas relações sociais e indubitavelmente emerge por meio da linguagem.

Embora a representação seja uma construção do sujeito no coletivo, enquanto sujeito social, ela é também uma expressão da individualidade. Assim, aspectos afetivos, cognitivos e sociais estão inter-relacionados. Como afirma Spink:

Dois aspectos são particularmente relevantes. Em primeiro lugar, o posicionamento sobre a relação indivíduo-sociedade, que foge tanto ao determinismo social – onde o homem é produto da sociedade – quanto ao voluntarismo puro, que vê o sujeito como livre agente. Busca um posicionamento mais integrador que, embora situando o homem no processo histórico, abre lugar para as forças criativas da subjetividade, traz para o centro da discussão a questão do afeto: as representações não são, assim, meras expressões cognitivas, são permeadas, também, pelo afeto (1993, p. 4).

A percepção das pessoas e dos objetos é sempre mediada pelas representações e, portanto, permeada pelos afetos. Nessa constituição ideológica (mediada pela cognição e pelo afeto) se organizam as relações do indivíduo com o exterior. Assim, na intrínseca relação indivíduo/sociedade, são as representações que determinam os comportamentos, os pensamentos e os sentimentos humanos.

Segundo Moscovici, “nossas idéias, nossas representações são sempre filtradas através do discurso de outros, das experiências que vivemos, das coletividades às quais pertencemos” (2005, p. 221).

E nesse sistema de interpretação da realidade:

[...] a linguagem exerce papel de destaque, à medida que tipifica as experiências, dota-as de significado, categorizando-as numa totalidade dotada de sentido, através da construção de campos semânticos, que vão determinar o acervo social de conhecimento, o que por sua vez permite a localização e manejo dos indivíduos no campo social (ALEXANDRE, 2004, p. 127).

Podemos concluir, com o exposto, que as representações são construídas a partir da troca de experiências, da convivência em grupo e, por isso, são fenômenos complexos que apenas podem ser compreendidos se estudados pela perspectiva cognitiva e afetiva. E, ratificando os dizeres de Moscovici (2005, p. 219), “não há representações sociais sem linguagem, do mesmo modo que sem elas não há sociedade”, entendemos a necessidade de se analisar as representações docentes acerca de sua formação a partir de seu discurso.

Embora definir Representação Social não seja uma tarefa fácil, Moscovici reconhece que esta pode ser considerada como:

[...] modos de pensamento que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos (*longues durées*), modos de pensamento aplicados a “objetos” diretamente socializados, mas que, de maneira cognitiva e discursiva, as coletividades são continuamente orientadas a reconstruir nas relações de sentido aplicadas à realidade e a si mesmas (2005, p. 218).

O autor orienta que, em uma coletividade, existem conteúdos potenciais não expressos, mas ativados com o objetivo de representar um objeto (ou ideia) presente ou ausente, fenômeno perceptível a partir das *thematats* canônicos³⁵. É por meio dessa perspectiva que o autor propôs o conceito de *themata* (temas) para responder às exigências da análise cognição/comunicação.

Assim, há, de acordo com Moscovici, um laço profundo entre cognição e comunicação, e é essa condição que explica a formação e a evolução das representações. Para o autor (2005, p. 224), tudo que é dito abarca temas que não podem ser apagadas, mas “colocadas em parênteses”, pois as análises temáticas presentes no discurso expressam uma regularidade de estilo, uma repetição seletiva de conteúdos que foram criados pela sociedade e que, portanto, podem representá-la. No entanto, nossas representações provêm de muitos outros discursos (e representações) elaborados anteriormente. Por isso, existe a necessidade de priorizar o contexto histórico e social: o sujeito se constitui na coletividade e na individualidade inserido num contexto histórico.

³⁵ As *thematats* são definidas como unidades semânticas de base do senso comum, resistentes e estáveis, podendo ser caracterizadas como conceitos-imagens.

Entendemos que as representações se estruturam e se deixam perceber pela linguagem, seja no sentido cognitivo ou no sentido do inconsciente, como defende Lacan. Cada sujeito, na sua singularidade, representa a sociedade que o constitui.

Segundo Moscovici:

[...] ao tornar algo temático, relevante a sua consciência, os indivíduos o transformam ao mesmo tempo em um objeto para eles próprios ou, mais precisamente, em um objeto pertencente a uma realidade escolhida entre todas as outras realidades possíveis ou anteriores (2005, p. 227).

Assim, a noção geral de temas designa, de acordo com o autor, a estruturação de um campo de conhecimento e os possíveis sentidos compartilhados pelo grupo: nossas representações são sustentadas por uma representação social específica que se dá por meio de relações internas ao discurso. É essa concepção que nos permite analisar as categorias temáticas que emergem do discurso docente acerca da formação continuada como meio de se conhecer suas representações.

***Sempre evitei falar de mim,
falar-me. Quis falar de coisas.
Mas na seleção dessas coisas
não haverá um falar de mim?***

***Não haverá nesse pudor
de falar-me uma confissão,
uma indireta confissão,
pelo avesso, e sempre um pudor?***

***A coisa de que se falar
até onde está pura ou impura?***

***Ou sempre se impõe, mesmo
impuramente,***

a quem dela quer falar?

***Como saber, se há tanta coisa
de que falar ou não falar?***

***E se o evitá-la, o não falar,
forma de falar da coisa?***

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DO CORPUS

Apresentação do capítulo

Este capítulo apresenta, analisa e discute os resultados obtidos a partir da análise do corpus relacionando-os aos autores e teorias estudadas. Inicialmente, evidenciamos os sujeitos da pesquisa, definimos o instrumento utilizado e o procedimento de aplicação. Em seguida, explicamos os dispositivos de análise e concluímos com os resultados e a discussão.

4.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa compreendem trinta professores alfabetizadores, portanto, de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (antigos Pré e 1ª série) de uma determinada rede de ensino da cidade de Taubaté. Todos os trinta participantes do sexo feminino³⁶.

4.2 Instrumento

Para que pudéssemos analisar as representações docentes acerca da formação continuada escolhemos como instrumento metodológico um questionário constituído por perguntas fechadas e abertas, pois estas permitiriam a análise das representações e aquelas, a caracterização do perfil do profissional alfabetizador da rede estudada. Assim, nossa pesquisa apresenta tanto resultados qualitativos quanto quantitativos.

³⁶ Grandin (2008) afirma que, por motivos históricos e culturais, raros são os homens que se aventuram ao magistério das crianças pequenas.

Para a elaboração das perguntas do questionário, apoiamo-nos na gravação de uma conversa informal com alguns professores³⁷ sobre o tema capacitação/formação continuada.

4.3 Procedimentos

A aplicação do questionário deveria ser efetuada, de acordo com orientações dos dirigentes da rede, em um curso de pós-graduação lato-sensu em Psicopedagogia. Esse curso, oferecido aos sábados gratuitamente aos professores alfabetizadores, fazia parte de um programa de formação continuada desenvolvido pela Instituição. Embora o curso fosse administrado por professores pesquisadores que deveriam entender as dificuldades que um pesquisador enfrenta para a coleta de dados, fui orientada para que explicasse os objetivos de minha pesquisa, entregasse os questionários e os recolhesse na semana posterior. Talvez por esse motivo, dos quarenta questionários entregues, apenas onze foram devolvidos. Durante um mês, insistentemente, compareci ao curso na espera da entrega dos outros questionários, entretanto conseguimos recolher apenas mais oito, ficando, no total, dezenove questionários devidamente preenchidos.

Não satisfeita com o número de instrumentos, passei a percorrer algumas escolas deixando os questionários com as diretoras, responsáveis pelas unidades escolares, que ficavam com a incumbência de explicar os objetivos aos professores, recolher os questionários respondidos e, após isso, entregá-los a mim. Com isso, não tive contato direto com algumas professoras.

Ao longo da pesquisa, percebemos que, longe de dificultar a análise, esses contratempos fizeram com que as representações se tornassem mais visíveis. O sujeito-professor sentiu-se “livre” na “interpretação” das perguntas e, com mais tempo para organizar seu pensamento e elaborar suas respostas, deixou aflorar, naturalmente, os sentimentos envolvidos, corroborando nossa concepção de que a

³⁷ Essa conversa informal aconteceu com professores alfabetizadores atuantes na mesma unidade de ensino na qual leciona a pesquisadora.

afetividade é parte constitutiva nas representações docentes acerca da formação continuada.

Fica pertinente dizer que os professores, sujeitos dessa pesquisa, podem representar várias escolas da cidade de Taubaté.

4.4 Dispositivos de análise

Quanto à análise dos dados, baseamo-nos nos construtos da Análise de Conteúdo de Bardin (1977) que prioriza a comunicação e busca seu entendimento para além dos significados imediatos. Segundo a autora, qualquer comunicação, desde que transporte significações de um emissor para um receptor, pode ser objeto de estudo na Análise de Conteúdo. Embora tenha a linguagem como ponto de partida, o que se busca, na metodologia, é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados, pois como afirma Franco:

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem (2007, p. 12).

Baseada em uma concepção crítica e dinâmica de linguagem, a Análise de Conteúdo se legitima como instrumento metodológico aos estudos da LA. Isto porque a LA está diretamente relacionada à resolução de problemas práticos na realidade linguística das sociedades. Sua área de investigação abrange todos os setores de pesquisa linguística e adota teorias e práticas de toda e qualquer área que possa beneficiar e ser beneficiada por meio de estudos sobre a natureza da linguagem.

Como é flexível, a LA não descarta por completo os métodos de investigação de base positivista. Utiliza métodos quantitativos e qualitativos, positivistas e interpretativistas, conforme lhe seja conveniente. O fato de não estar fechada a um só modelo, permite a escolha metodológica para esta pesquisa.

Bardin (1977, p. 38) conceitua a Análise de Conteúdo como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Segundo a autora, não se trata de apenas um instrumento de análise, mas de um “leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (Bardin, op.cit, p. 31).

O ponto de partida da análise de conteúdo será sempre a mensagem e sua intenção será a inferência, decorrente de indicadores, que podem ser quantitativos ou não, de conhecimentos relativos às condições de produção. Assim, a análise das mensagens vai além do que está expresso nas palavras. Para Franco (2007, p. 14), “é indispensável conhecer novas possibilidades de identificação e de uma análise consistente e substantiva do conteúdo das mensagens que expressam crenças, valores e emoções a partir de indicadores figurativos”.

De acordo com conceitos vigotskianos, toda mensagem expressa um significado e um sentido. Para Franco:

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas (2007, p. 13).

São esses pressupostos que permeiam a concepção de linguagem na perspectiva da Análise de Conteúdo: uma construção social que reflete a vivência humana numa imbricação entre linguagem, pensamento e ação.

Para Bardin, as técnicas de análise visam a obter indicadores quantitativos e/ou qualitativos que nos levem às inferências de conhecimentos sobre as condições de produção/recepção das mensagens. Assim, uma das vantagens de se utilizar o método é a possibilidade de se trabalhar com grandes quantidades de dados. Para tanto, é preciso assinalar e classificar, segundo a autora, de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de registro e de contexto perceptíveis no texto.

Geralmente as técnicas propostas pelo método são do tipo temático e frequencial, embora existam outros indicadores. Para este estudo, utilizamos as duas técnicas, pois nos possibilitaram a análise de aspectos tanto qualitativos como quantitativos.

Bardin considera a análise de conteúdo como empírica, não sendo, portanto, possível defini-la a partir de um modelo padrão. Contudo, algumas regras devem ser seguidas: uma delas é a relação entre as estruturas semânticas que existem na superfície do texto articulada com fatores externos como o contexto cultural. Por meio da escolha entre as unidades de registro (palavra, tema) e/ou de contexto é possível estabelecer a diferenciação significado/sentido inerentes à linguagem.

O objetivo do método é a análise do conteúdo que está subentendido na mensagem. Nas abordagens quantitativas as preocupações recaem na frequência com que alguns elementos se repetem no conteúdo do texto, já as abordagens qualitativas preocupam-se com o conjunto das características que emergem como regularidades temáticas. Essas regularidades subjazem “núcleos de sentido” (BARDIN, 1977, p. 105) que permitem o estudo de representações, crenças, valores, atitudes e opiniões. Portanto, o tema, como unidade de registro, é muito utilizado em pesquisas que apresentam questões abertas.

O processo de análise organiza-se em torno de categorizações, que são, segundo a autora, classes ou rubricas as quais reúnem um grupo de elementos, agrupados a partir de caracteres comuns, sob um título genérico. As categorizações podem seguir critérios semântico, sintático, léxico ou expressivo³⁸. No conjunto das técnicas da Análise de Conteúdo, a análise por categorias é a mais utilizada e dentre as várias possibilidades de categorizações, sobrepõe-se a análise temática.

Independente da técnica a ser trabalhada, o processo organizacional da análise compõe-se de três momentos:

- Pré-análise – fase de organização e sistematização das ideias, momento em que ocorrem: a escolha dos documentos a serem analisados; a definição das hipóteses e a elaboração dos objetivos da

³⁸ Esta pesquisa adotou o critério semântico ao priorizar as categorias temáticas que emergiram no discurso docente. Tais categorias possibilitaram a análise das representações acerca da formação continuada.

pesquisa. Bardin o conceitua como um período de intuições. Esta fase geralmente é dividida em cinco etapas: a leitura flutuante, na qual se estabelece o primeiro contato com o material, (que deve ser exaustivo) e que permitirá a percepção de impressões e orientações; a escolha dos documentos e a constituição do corpus; a formulação de hipóteses e objetivos; a elaboração de indicadores na qual se fará os recortes do texto em unidades comparáveis de categorização para a análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados; e, por último, a preparação do material que consiste numa sistematização que permita a análise³⁹.

No percurso dessa pesquisa, esse momento consistiu na elaboração de uma planilha (vide anexo) com todas as perguntas e suas respectivas respostas, cujo objetivo foi o de facilitar a visualização para as possíveis inferências.

Esse primeiro contato com os corpora possibilita, segundo Franco (2007), a percepção, por parte do pesquisador, de impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas que permitirão o direcionamento da pesquisa. O próximo momento dá-se pela:

- Exploração do material – fase na qual os dados são codificados para chegar à compreensão da mensagem. Essa codificação se dá por recortes, contagens, classificações ou enumerações.

Dependendo da organização do primeiro momento, este consistirá apenas na administração sistemática das decisões já tomadas. Esta fase caracteriza-se por ser longa e trabalhosa, pois exige a confecção de quadros, tabelas ou gráficos que representem a frequência de ocorrências nos enunciados. Este momento tem extrema ligação com o próximo, no qual se validará os dados obtidos.

- Tratamento dos resultados e interpretação – os dados são submetidos a operações estatísticas para se validarem as informações. Neste

³⁹ Esta etapa, segundo Bardin (1977), consiste na transcrição das entrevistas gravadas ou na organização das respostas abertas de questionários em planilha, para melhor visualização dos dados.

momento torna-se possível a proposição de inferências por meio das quais o investigador realiza sua interpretação.

Operações estatísticas simples ou mais complexas permitem estabelecer comparações entre os resultados, o que evidencia as informações fornecidas pelas análises. É neste momento que as inferências tornam-se necessárias. Segundo Franco (2007, p. 29), “produzir inferências é, pois, *La raison d’être* da Análise de Conteúdo”. O pesquisador, a partir dos dados coletados, pode propor inferências e proceder às interpretações de acordo com os objetivos propostos anteriormente ou a partir de descobertas inesperadas.

A organização da codificação, no caso dessa pesquisa (quantitativa e categorial), compreendeu três escolhas: o recorte – escolha das unidades; a enumeração – escolha das regras de contagem; a classificação e a agregação – escolha das categorias. Escolhemos o tema como unidade de registro, pois segundo Franco (2007), uma questão temática incorpora o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca de um determinado assunto, e isto significa o envolvimento de aspectos racionais, ideológicos, afetivos e emocionais. Tal fato corrobora os objetivos de nossa pesquisa e apontam para a verificação de nossa hipótese.

Os temas que emergiram no discurso docente acerca de sua formação, foram agrupados em categorias sob um título genérico. Estas categorias não foram definidas a priori, elas emergiram do conteúdo das respostas⁴⁰, o que implicou um trabalho minucioso de leitura entre o material de análise e as teorias que fundamentam o estudo.

O questionário que compõe o corpus dessa pesquisa compreende quatorze questões, das quais apenas cinco são consideradas questões fechadas. A análise dessas últimas nos permitiu, por meio de comparações entre gráficos e quadros, traçar um breve perfil dos sujeitos de pesquisa. As questões consideradas abertas, por darem margem às múltiplas respostas, levaram-nos às categorizações e podem nos apontar as representações docentes acerca de sua formação. Para cada uma das questões abertas foram arroladas as categorias temáticas que emergiram do

⁴⁰ A vivência profissional do pesquisador também influenciou na escolha das categorizações. Sabemos ser impossível a total imparcialidade quando a leitura da realidade é a mesma para sujeito-pesquisado e sujeito-pesquisador.

discurso. E, embora sejam questões distintas, é possível visualizar o que o sujeito professor pensa e sente em relação a sua formação.

4.5 Resultados e Discussão

A análise dos dados permitiu a abordagem de aspectos qualitativos e quantitativos. Os dados quantitativos nos foram úteis no sentido de poder traçar um perfil do professor alfabetizador na rede estudada.

Como já dito anteriormente, todos os trinta sujeitos da pesquisa são do sexo feminino. No quadro1 apresentamos a relação em porcentagem da frequência de ocorrência da idade dos participantes e em seguida, para melhor visualização, representamo-la em um gráfico.

IDADE	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
20 A 25 ANOS	2	6,6
25 A 30 ANOS	6	20
30 A 40 ANOS	17	56,6
ACIMA DE 40 ANOS	5	16,6
TOTAL	30	100

QUADRO 1: Idade dos participantes

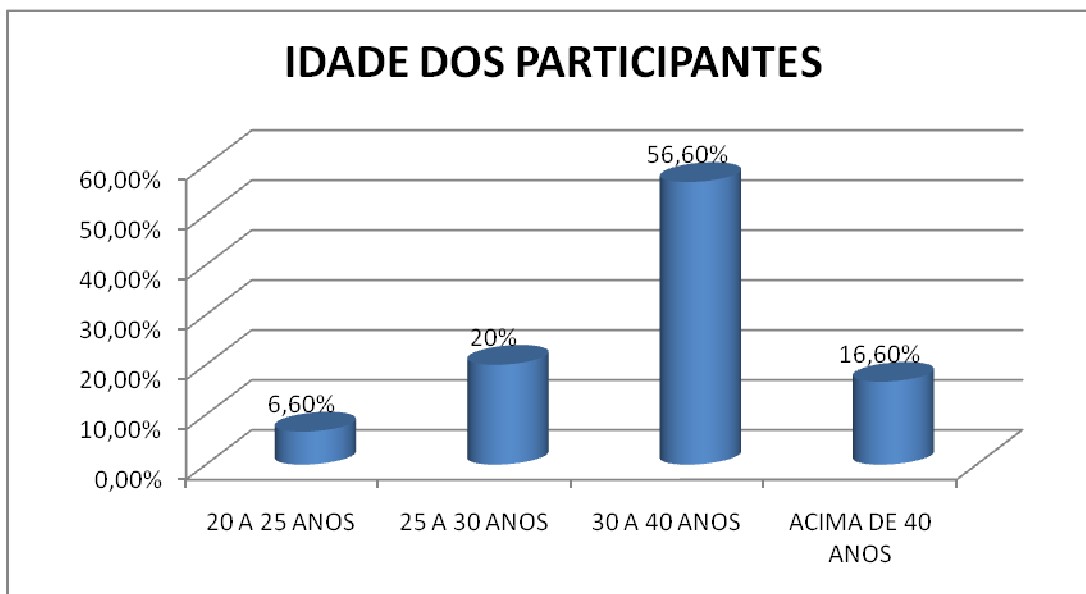


GRÁFICO 1: Idade dos participantes

Do total de participantes, mais de 50% concentram-se na faixa etária entre 30 e 40 anos. Portanto, não há uma grande variação. Entendemos, portanto, que os sujeitos de pesquisa não podem ser considerados muito jovens. Mais de 70% dos respondentes estão acima dos trinta anos.

No quadro 2 apresentamos a porcentagem em relação à frequência de ocorrência do último curso completado pelo professor na sua formação acadêmica, também representada em um gráfico.

CURSO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
MAGISTÉRIO	4	13,3%
PEDAGOGIA	13	43,3%
NORMAL SUPERIOR	2	6,6%
OUTRA LICENCIATURA	5	16,6%
ESPECIALIZAÇÃO	6	20%
MESTRADO	0	0%

DOUTORADO	0	0%
TOTAL	30	100%

QUADRO 2: formação acadêmica

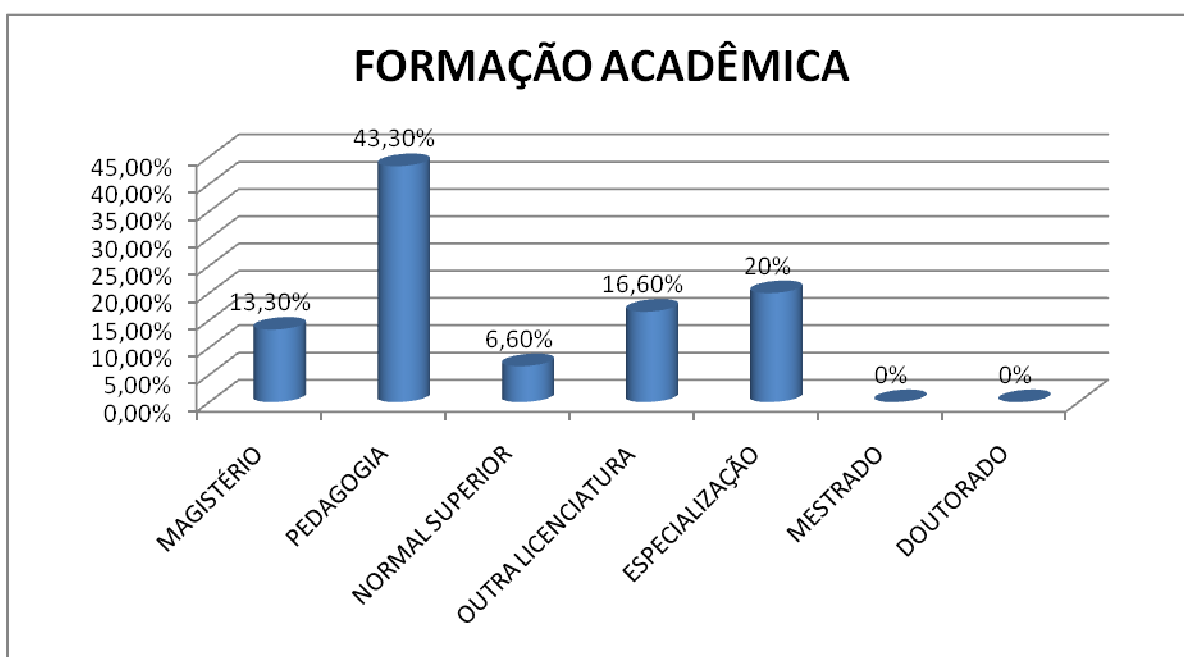


GRÁFICO 2: formação acadêmica

Torna-se relevante o resultado deste gráfico ao apontar a preocupação docente com a sua formação acadêmica. Percebemos que apenas 13,3% dos sujeitos pesquisados continuam apenas com a titulação do magistério. Entendemos que o contexto político, a partir da promulgação da LDB, fez com que os professores se sentissem obrigados a concluir o curso de Pedagogia ou Normal Superior para ingressarem ou continuarem como docentes dos primeiros anos do Ensino Fundamental. É importante destacar as muitas discussões e contradições que surgiram acerca da titulação mínima exigida para esses profissionais. Os artigos 62

e 87 da referida lei traziam contraditoriamente como exigência para a formação profissional a modalidade Magistério oferecida no Ensino Médio e a formação em nível Superior:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 87. § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Tal fato desorientou os profissionais, tanto os que já atuavam quanto os que viriam a exercer a profissão. Houve, a partir daí, uma “corrida” dos profissionais na busca de uma formação em nível superior devido à crença de que, após a Década da Educação, quem não tivesse formação Superior estaria fora do mercado. Em 1999, o artigo 2º do decreto nº 3.276, exigindo a formação mínima, “exclusivamente” em cursos normais superiores, assustou ainda mais quem estava cursando Pedagogia. Segundo Grandin (2008), o decreto recebeu diversas críticas de Faculdades de Educação de todo país. A autora afirma que:

Tais críticas tinham como sustentação a premissa de que a base do curso de Pedagogia é o ensino e também que os cursos normais superiores configuram-se como cursos de baixo custo, com tempo reduzido de formação, baixa qualidade, pouca identidade, além de não propiciarem a pesquisa (GRANDIN, 2008, p. 17).

A palavra “exclusivamente” só foi substituída pela “preferencialmente” em 2000, o que manteve o curso de Pedagogia também como requisito para exercer a profissão docente nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Com relação ao item “outra licenciatura”, torna-se relevante mencionar outra contradição da LDB que levou a uma errônea interpretação por parte dos profissionais: como a primeira redação da lei exigia a formação em nível superior em curso de licenciatura, porém não delimitava nenhum curso, muitos professores

procuraram a formação em Letras, História ou Geografia, acreditando que isso bastaria para que continuassem ou pudessem ingressar na docência dos anos iniciais. Assim, pela análise dos dados, constatamos que houve duas ocorrências de professores que, após o magistério, procuraram a formação em nível superior em outras licenciaturas. No entanto, em três ocorrências, essa procura deu-se após a Pedagogia. Este fato pode comprovar que, embora alguns professores tenham procurado sua formação a partir da imposição da lei, outros, realmente se preocupam com a sua formação permanente⁴¹.

No quadro 3 apresentamos a porcentagem em relação à frequência de ocorrência dos anos de efetivo exercício na profissão.

TEMPO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
MENOS DE 5 ANOS	4	13,3%
ENTRE 5 E 10 ANOS	8	26,6%
ENTRE 10 E 20 ANOS	15	50%
ACIMA DE 20 ANOS	3	10%
TOTAL	30	100%

QUADRO 3: tempo de efetivo exercício na profissão

⁴¹ Muitos professores estão completando sua formação universitária nos cursos de Pedagogia oferecidos, gratuitamente, por um programa de incentivo que envolve a rede e as instituições de ensino superior da cidade. Os cursos de especialização oferecidos são amplamente concorridos tendo que, infelizmente, passarem por um critério de seleção.

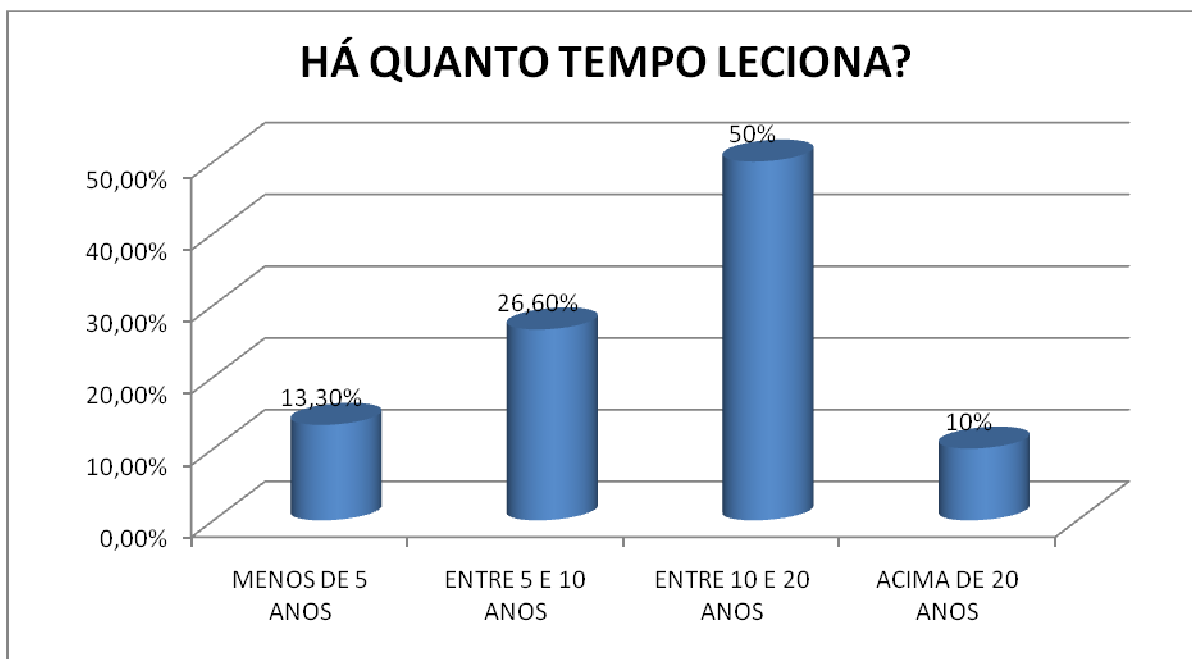


GRÁFICO 3: tempo de exercício na profissão

Percebemos, pelo gráfico, que 50% dos pesquisados têm mais de 10 anos de exercício na profissão, o que mostra que são profissionais experientes, provavelmente com saberes tanto práticos quanto teóricos. De acordo com Pimenta (2005), três saberes são necessários à prática docente: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Acreditamos, portanto, que nossos sujeitos de pesquisa, devido ao tempo de exercício na profissão e à sua formação acadêmica, podem apresentar os três saberes elencados pela autora.

No quadro 4, apresentamos a porcentagem em relação à frequência de ocorrência ao tempo em que o professor leciona na atual rede de ensino.

TEMPO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
MENOS DE 5 ANOS	13	43,3%
ENTRE 5 E 10 ANOS	10	33,3%
ENTRE 10 E 20 ANOS	7	23,3%
ACIMA DE 20 ANOS	0	0%
TOTAL	30	100%

QUADRO 4: tempo em que leciona na rede de ensino.

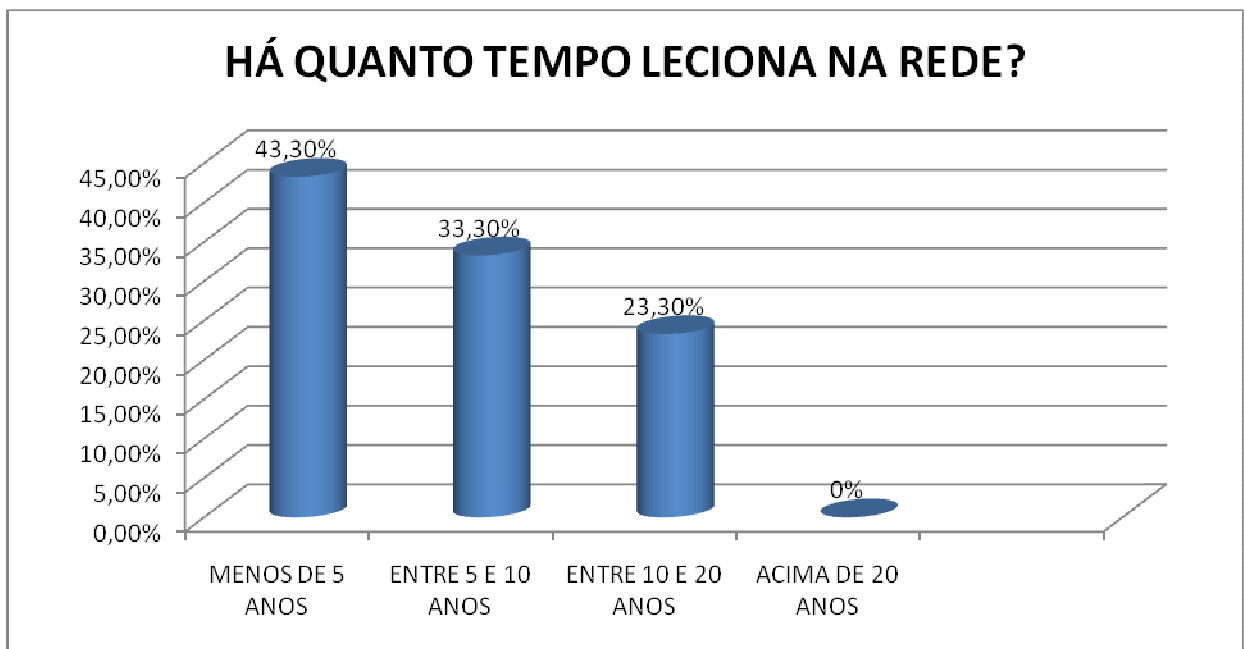


GRÁFICO 4: tempo em que leciona na rede de ensino.

Um dado aparentemente contrastante, perceptível na análise desses dados, refere-se à ocorrência de tempo na atual rede de ensino: 50% dos respondentes lecionam há mais de dez anos. Entretanto, na atual rede de ensino, mais de 40% dos professores lecionam há menos de cinco anos. Dizemos aparentemente

contrastante, pois há menos de cinco anos houve, nesta rede, um concurso público de provas e títulos para provimentos de cargos. Essa verificação nos permite contrariar uma crença do senso comum que afirma a facilidade de aprovação em concursos por pessoas mais jovens⁴². Fica perceptível a relação entre a experiência e a aprovação em concurso. Novamente, reafirmamos que nossos sujeitos de pesquisa apresentam pelo menos um dos saberes considerados essenciais ao fazer docente: a experiência.

Com esses dados conseguimos traçar um perfil dos participantes, sujeitos dessa pesquisa: professores na sua totalidade do gênero feminino, 90% deles acima dos 25 anos, mais de 85% com formação universitária em graduação e 20% em pós-graduação lato sensu, mais de 40% ingressados na rede de ensino há menos de cinco anos, possivelmente aprovados no último concurso.

Passaremos, agora, a análise das respostas relacionadas às perguntas abertas. Acreditamos que são elas que permitem a percepção das representações docentes acerca da formação continuada. Para tanto, fizemos o levantamento das categorias temáticas que emergiram no discurso docente. Segundo Moscovici:

[...] para compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise do conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais (2003, apud FRANCO, 2007, p. 12).

Observemos no quadro 5 a relação de porcentagem nas respostas:

Respostas	Frequência	Porcentagem
Não	28	93,3%
Sim	1	3,3%
Acho que não	1	3,3%

QUADRO 5. Para você, formação continuada e capacitação são sinônimos?

⁴² Jovens recém formados, possuidores de teorias, consideradas “fresquinhas”, que têm o poder de facilitar a aprovação em concursos.

Com relação a essa pergunta nossa primeira constatação foi a de que os professores não consideram formação continuada e capacitação como termos semelhantes. No entanto, em termos gerais, a política de formação continuada de professores sempre esteve voltada para a prática pedagógica, por meio da capacitação em serviço. Assim, entendemos que formação continuada é um termo geral que abrange o termo específico capacitação – cunhado na LDB.

Nas respostas para se definir formação continuada é possível perceber segurança nas definições. Não houve, portanto, digressões.

Categorias	F	%	Exemplos
Estudo, sequencial e contínuo	15	50	<ul style="list-style-type: none"> • É um estudo contínuo. • É um estudo constante, um acompanhamento teórico e prático do que se faz. • Abrange algo contínuo, que não tem fim, você vai se aprimorando cada vez mais. • É feita a cada ano, com cursos durante este ano todo, palestras, etc.
Troca de experiências	5	16,6	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de experiências. • Troca de experiências vivenciadas.
Atualização	4	13,3	<ul style="list-style-type: none"> • Para mim, formação continuada refere-se a atualização e aproveitamento de conhecimento [...]. • É quando o profissional está em constante atualização.
Reflexão	2	6,6	<ul style="list-style-type: none"> • Análise e reflexão da prática docente.

			<ul style="list-style-type: none"> • “Tudo” o que um professor precisa ter durante sua carreira profissional. Entendo que a formação continuada propicia a construção de novos saberes, reflexões e um repensar constante sobre a prática educativa.
--	--	--	---

QUADRO 6. Como você define formação continuada?

Para a maioria dos professores, formação continuada refere-se a uma formação contínua, ao longo da vida, voluntária e individual. Alguns exemplificam com os cursos de graduação e pós-graduação, como no excerto abaixo:

P28⁴³ - “Formação continuada para mim são cursos universitários, pós-graduação, mestrado, doutorado e especializações [...]”.

A conceituação de formação continuada, em algumas respostas, traz as representações docentes que foram formadas ao longo dos cursos da graduação e da especialização. Em alguns excertos percebemos o discurso pedagógico hegemônico presente em cursos de licenciatura: análise e reflexão da prática docente.

Baccega (1995, p. 22) ao ressaltar o papel da palavra no intercâmbio social afirma que não existe uma “mera reprodução” do discurso apreendido, pois “a subjetividade nada mais é que o resultado da polifonia, das muitas vozes sociais que cada indivíduo ‘recebe’ e tem a condição de ‘reproduzir’ (paciente) e/ou de reelaborar (agente)”. Para a autora, a constituição da subjetividade do sujeito se dá por essa condição de paciente/agente que lhe é inerente. Assim, o sujeito, resultante de suas vivências no âmbito social, não fica imune aos discursos que lhe constituem.

⁴³ Esclarecemos: P significa professor; o número corresponde à ordem escolhida para análise; os enunciados serão destacados em itálico e com aspas para melhor identificação.

A subjetividade é formada a partir da materialidade constituída pela manifestação dos vários discursos, instituindo um *eu* plural, o qual, por sua vez, manifestará, num movimento espiralado, sua reelaboração desses discursos, utilizando-se, para isso, da matéria-prima com a qual os discursos – os que ele ‘recebeu’ e os que ele elaborou – se formaram: as palavras, os signos da sociedade em que esses discursos circulam (BACCEGA, 1995, p. 22).

Podemos perceber, pelo discurso docente, que o sujeito professor deixa transparecer o que gostaria que fosse a formação continuada: análise e reflexão da prática e troca de experiências subjazem numa prática valorizada. O que o professor defende é a valorização de sua práxis, o “aproveitamento” de seu conhecimento, ou, como no dizer de P16: “[...] *aprimorar aquilo que já conhece [...]*”.

No quadro sete, apresentamos as escolhas temáticas em relação à pergunta “como você define capacitação”.

Categorias	F	%	Exemplos
Indefinição do termo	4	13,3	<ul style="list-style-type: none"> • O termo capacitação é muito forte, como se nós educadores não soubéssemos nada. • Não aceito bem a nomenclatura (antes do professor assumir uma sala de aula ele é preparado e capacitado para ocupar seu lugar) então quando o professor recebe um curso de “capacitação” quer dizer que não está preparado?
Treinamento	7	23,3	<ul style="list-style-type: none"> • É um treino por tempo determinado que dá capacidade a pessoa de exercer determinada função. • Treinamento para realizar um trabalho específico

Cursos rápidos	4	13,3	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos mais rápidos (horas, dias ou alguns meses)
Tornar capaz alguém que não sabe	12	40	<ul style="list-style-type: none"> • Ensinar algo a alguém que não sabe, tornando-o capaz.

QUADRO 7: Como você define capacitação?

As respostas obtidas a partir desta pergunta sugerem haver um ressentimento do professor quanto ao termo utilizado. É perceptível a não aceitação da palavra “capacitação”. O sujeito professor aceita tranquilamente o termo formação e, no entanto, não vê passivamente o termo capacitação. Que “pesada carga social”⁴⁴ esta palavra traz às representações docentes?

Para Vigotski, é no significado da palavra que se encontra a unidade do pensamento e da linguagem. O pensamento não se exprime na palavra, mas, segundo o autor, nela se realiza. Assim, “todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas” (VIGOTSKI, 2000, p. 409). O autor distingue dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito e o sentido, este último refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito não só ao contexto de uso, mas também às vivências afetivas do sujeito. Portanto, no sentido subjaz toda soma dos “fatos psicológicos” que a palavra desperta em nossa consciência.

A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais ou menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto [...] (VIGOTSKI, 2000, p. 466).

Tornamos a perguntar: que pesada carga social a palavra “capacitação” guarda em seu sentido que faz emergir certo ressentimento do sujeito professor?

⁴⁴ Expressão utilizada por Baccega (1995).

Nós acreditamos que a força da exterioridade, por meio das avaliações nacionais e internacionais, acusa constantemente o professor de não saber a sua função e/ou de não exercê-la adequadamente, o que acarreta essa carga negativa da palavra. Nos excertos abaixo, essa indagação ganha forma e consistência:

P1 – “O termo *capacitação* é muito forte, como se nós educadores não soubéssemos nada.”

“P7 – “Não aceito bem a nomenclatura (antes do professor assumir uma sala de aula ele é preparado e capacitado para ocupar seu lugar) então quando o professor recebe um curso de “*capacitação*” quer dizer que não está capacitado?”

P9 – “Não gosto da palavra *capacitação*, pois se subentende estar incapacitado para algo”.

P10 – “É tornar alguém habilitado para o desempenho de uma função, é qualificar a pessoa para determinada função. Eu acho que meu diploma já fez isso por mim. Será que estou enganada?”

P12 – “Para mim *capacitação* significa “tornar capaz” e já somos, não precisamos nos capacitar.”

P16 – “Oportunizar momentos que capacitem o indivíduo para exercer algo, pois a ideia oculta é que este não possui quesitos necessários para desenvolver uma dada função, assim é preciso capacitá-lo.”

As regularidades nos remetem às representações dos professores acerca do termo *capacitação*, o que parece levar à conclusão de que o (re)sentimento compartilhado é determinado pelo imaginário coletivo. O último excerto parece resumir o que está subentendido na palavra “*capacitação*”, a “ideia oculta” que existe a partir dela: o professor não é capaz, por isso deve ser capacitado.

Kehl afirma que uma das condições centrais do ressentimento é que o sujeito instaure uma relação de dependência⁴⁵ com o outro, supostamente mais forte, aquele que deveria protegê-lo, premiar seus esforços e reconhecer seu valor.

[...] no ressentimento, o Outro é representado pelas figuras que, na infância, tinham o poder efetivo para proteger, premiar ou punir a criança. É a face imaginária do Outro, à qual se endereçam demanda de amor e reconhecimento [...] (2004, p. 14).

⁴⁵ A autora definiu como dependência infantil.

Sabemos que a função docente envolve muitos fatores e que o sucesso da aprendizagem não depende apenas da ação do professor⁴⁶, no entanto:

Atualmente, os professores são acusados de quase tudo. São culpados pelo fracasso da educação, da falência do sistema educacional, da não aprendizagem dos seus alunos, entre outros (KULLOK, 2000, p. 13).

Assim, o professor, considerado culpado por todos (e, às vezes, por ele mesmo), não consegue (ou não pode) reagir, pois não há como identificar o responsável pelo agravo – quem é que o culpa?

A análise da materialidade linguística parece revelar também a presença de conflitos: não há apenas a afirmação da capacidade, há também interrogativas, como se o professor, por meio da pergunta, precisasse convencer a si mesmo e ao outro do que está falando. As interrogativas podem nos mostrar uma procura pela concordância do outro, pela reivindicação de reconhecimento, pois está instituído no imaginário que a profissão docente conheceu, um dia, a valorização. O sujeito-professor quer o reconhecimento que, segundo acredita, se efetivou algum dia: fica “preso”, portanto, a esse suposto reconhecimento que, acredita, perdeu.

Reconhecimento em relação a quê? Não esperem que ele o diga: para o ressentido, isto deveria ser evidente por si mesmo, sem que ele tivesse de trabalhar para demonstrá-lo. Digamos que as evidências de seu valor não deveriam passar pela palavra [...] a reivindicação do ressentido é de que reconheçam que ele vale por si, pelo que ele “é”, sem que este valor precise se realizar no mundo [...] (KEHL, 2004, p. 43).

A presença da marca linguístico-discursiva “não” (que aparentemente funciona como uma negação) parece, nestes excertos, apontar para uma afirmativa. Negando, o sujeito-professor afirma: P1 – “*O termo capacitação é muito forte, como se nós educadores não soubéssemos nada.*” Fica perceptível a cobrança pelo reconhecimento de um saber que o sujeito-professor supõe não seja valorizado.

⁴⁶ Segundo Vigotski (2004, p. 445), é preciso “elucidar as leis e influências a que está sujeita a educação, uma vez que ela depende da criança”.

Mesmo com a presença do ponto de interrogação (ou até por causa dele) pode-se perceber um protesto e até mesmo um desabafo quando P10 afirma que a capacitação *“É tornar alguém habilitado para o desempenho de uma função, é qualificar a pessoa para determinada função. Eu acho que meu diploma já fez isso por mim. Será que estou enganada?”*

O ressentimento do sujeito-professor se direciona pelo verbete “capacitação”, mas será que apenas esta palavra poderia ocasionar tal sentimento? Sabemos que as expressões treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, entre outras, já fizeram parte do contexto do sistema educativo, e todas elas subentendem “a desconsideração da prática concreta dos professores no cotidiano e, conseqüentemente, a desvalorização do saber docente [...]” (TEIXEIRA, 2002, p. 37). Ratificando os dizeres de Coracini:

Sabemos que a nomenclatura não é inocente: “reciclagem” produz o efeito de sentido de esfacelamento e posterior transformação ou reconstituição: o professor é comparado, assim, a um material reciclado e o curso, a uma máquina de triturar. “Treinamento” carrega um sentido técnico e pouco humano, pouco inteligente, já que costumamos treinar animais para que eles obedeçam a seu treinador [...] O termo “atualização” parece introduzir a ideia de que o professor está defasado, desconhece o que há de novidade no mundo do ensino-aprendizagem de línguas. **Todos os termos podem provocar no (a) professor (a) o sentimento de incompetência e inferioridade** (2007, p. 30, grifo nosso).

Segundo Kullo (2000, p.14), “os professores enfrentam sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se tem desenvolvido na medida em que se vem degradando sua imagem social”. Esse (re)sentimento do sujeito-professor foi nomeado como um “mal-estar”⁴⁷. Para a autora:

[...] entende-se por “mal-estar docente” os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afeta a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência (2000, p. 14-15).

Kullo ainda defende que esse “mal estar”: “[...] ocorreu por conta da descrença referente ao trabalho do professor, que se expressa na **falta** de apoio e **de reconhecimento do seu trabalho** (2000, p. 14-15, grifo nosso).

⁴⁷ Sobre esse mal-estar ver Franchi (1995).

Com relação à pergunta sobre o que os professores esperam dos encontros de formação, observa-se a concepção dicotômica entre teoria e prática com a valorização desta em detrimento daquela. Todos os professores pedem “troca de experiências”, “algo novo”, “ideias”, ou seja, eles buscam a prática, como pode ser observado nas categorias temáticas do quadro 8.

Categorias	F	%	Exemplos
Ideias novas	16	53,3	<ul style="list-style-type: none"> • Espero ideias novas. O que não tem acontecido. • Primeiro que não sejam massacrantes como têm sido e segundo, que eu possa sair de lá com ideias para trabalhar com meus alunos. • Espero que me traga algo novo para aplicar com meus alunos em sala de aula, que me traga ideias diferentes onde eu possa aprender algo novo.
Troca de experiências	13	43,3	<ul style="list-style-type: none"> • Espero que seja um momento de trocas de atividades e experiências. • Espero algo produtivo. Que reúna os professores para uma troca de experiências. E não para mais uma reunião de “recados”. • Espero que possam acontecer “trocas” entre os pares e que traga benefícios à formação docente.
Solução para os problemas	6	20	<ul style="list-style-type: none"> • Que se leve em consideração nossas “ricas experiências” e verdadeiramente as dificuldades que encontramos; que esses encontros permitam ser aliados a nossa prática, quer seja como possibilidade de construção, mudança

			<p>ou na solução de problemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muitas vezes um socorro, experiências parecidas vividas e algumas possíveis soluções de nossos problemas. • Espero compartilhar experiências e busco algumas respostas para algumas situações “problema” na minha atuação. Busco ficar mais capaz para exercer minha função com compromisso e competência.
Produção de materiais	2	6,6	<ul style="list-style-type: none"> • Gostaria que esses encontros possibilitassem um momento para elaboração de projetos que complementassem o trabalho com as apostilas. • [...] o que eu gostaria é que tivéssemos oportunidade de produzir materiais para serem usados na sala de aula. Ser orientadas a, partindo de um conteúdo, produzir situações didáticas e material para essas situações. Penso que esse exercício, em conjunto e orientado, pode nos fazer avançar em nossas competências.

QUADRO 8: O que você espera dos encontros bimestrais, conhecidos como “capacitação”, entre os professores?

Mais de 50% dos respondentes esperam ideias novas e/ou diferentes para se trabalhar, ou seja, percebemos o discurso hegemônico que prioriza a prática em detrimento da teoria. Entendemos que as representações docentes acerca da

formação continuada são frutos da história que as produziram. Assim, a concepção de professor como aplicador de propostas prontas, sempre à espera de “receituários”, foi engendrada pelo modelo atual de formação no país. Embora o professor se considere pronto para o seu fazer, ele espera das instâncias formadoras uma forma(ta)ção (ECKERT-HOFF, 2008). É essa busca constante por uma receita pronta que percebemos no discurso docente.

Eckert-Hoff (2008) evidenciou a ocorrência do enunciado “novo” no dizer docente como resultado das múltiplas vozes que constituem o sujeito-professor. Segundo a autora, está constituído no imaginário docente que o professor deve inovar, pois a ênfase dada para o novo, reforçada pelos cursos de formação, está na memória discursiva do sujeito. Por meio desse adjetivo e seus similares percebe-se um “fetiche, o que pressupõe, no tocante à profissão-professor, que ocorre **um fracasso profissional** e, conseqüentemente, um apelo por um outro modo de fazer e de ser professor” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 84, grifo nosso).

A busca constante por algo novo, no discurso docente, evidencia a constituição incompleta do sujeito. O professor coloca o formador de uma capacitação no lugar de quem ele acredita que possui a chave do seu segredo: o saber daquilo que lhe falta.

Esses comentários ganham consistência nos dizeres de P10, aparentemente, contraditórios: ao responder como definiria capacitação, o sujeito-professor afirma já estar pronto para exercer a sua profissão: *“É tornar alguém habilitado para o desempenho de uma função, é qualificar a pessoa para determinada função. Eu acho que meu diploma já fez isso por mim. Será que estou enganada?”*. No entanto, no seguinte excerto, ao dizer o que espera dos encontros, declara: *“ideias para trabalhar com os alunos”*. Dizemos aparentemente contraditórias, pois sabemos que o conceito de ideias novas está inserido nas representações docentes.

Os marcadores “*algo novo*”, “*ideias diferentes*”, “*ideias novas*” nos remetem à voz do Outro que constitui o sujeito. A busca constante pela completude faz com que o professor não se considere pronto (como se isso fosse possível), embora o afirme. A completude, acredita ele, virá da capacitação. Observamos nestes pequenos recortes a natureza conturbada que constitui o sujeito: (re)sentido pelas exigências

de sua profissão, mas percebendo-se incompleto, não consegue reconhecer (inconscientemente) que algo falta, não consegue dar forma e “substância” ao desejo, fica preso, portanto, ao sadismo do eu ideal⁴⁸. O conceito da falta psicanalítica pode ser percebido nos dizeres docentes, pois, segundo Riolfi (1999), é na linguagem que a falta se presentifica. É esse algo novo, diferente, que trará a completude e a perfeição (ilusória) ao sujeito-professor.

Observamos, nos excertos abaixo, marcas de resistência pela insatisfação com os modelos utilizados pela formação contínua. Modelos que se apresentam como pacotes prontos desvinculados das reais necessidades docentes. O professor não admite mais modelos de formação nos quais os formadores sejam “terceirizados”. Os RFP afirmam:

[...] esse tipo de “terceirização”, na medida em que se passou a contratar serviços de profissionais de fora da rede [...] nem sempre produz bons resultados, pois as Secretarias de Educação, muitas vezes, perdem o controle sobre as ações desenvolvidas e, em alguns casos, acabam delegando até mesmo a definição do planejamento dos programas – tarefa que lhe cabe, como gestora de políticas públicas para a educação (2002, p. 46).

Colocando os próprios pares como formadores, os docentes procuram e desejam mostrar que há sucesso (também) no seu fazer. Busca-se, portanto, a valorização do sujeito-professor enquanto agente de sua formação:

P1 – *“Que seja realmente uma troca de experiências, algo com ideias mais concretas e não só teoria, que não condiz com nossa realidade”.*

P7 – *“Que se leve em consideração nossas ‘ricas experiências’ e verdadeiramente as dificuldades que encontramos; que esses encontros permitam*

⁴⁸ Os vinte e cinco anos atuando nessa profissão me permitiram constatar a existência de dois tipos de profissional: o animado, que inicia o ano letivo com muitas ideias e projetos, que se envolve afetivamente com os alunos e com os demais professores, que sempre “inventa” algo para melhorar seu desempenho profissional, que dificilmente se lamenta ou reclama, mesmo quando alguma coisa não dá certo, que, segundo uma Diretora muito querida, “tem um brilho diferente no olhar”; e o desanimado, aquele que já inicia o ano letivo reclamando por ter voltado muito cedo, que se lamenta das salas que lhe foram atribuídas, da escola que o recebeu, dos alunos que “sempre serão insuportáveis”, dos projetos, que nunca darão certo. Agora consigo perceber o quanto o ressentimento impede que esse profissional conheça realmente as maravilhas de sua profissão.

ser aliados à nossa prática quer seja como possibilidade de construção, mudança ou nas soluções dos problemas”.

P9 – *“O que foi citado acima, um momento de troca de informação sobre o que deu certo fazer na sala de aula”.*

Na categoria temática “produção de materiais”, também percebemos a busca pela completude. O sujeito-professor acredita que é isso que lhe falta para se sentir completo. Essa busca incessante pela completude traz à tona o conceito lacaniano de angústia. O sujeito necessita corporificar o objeto causa do desejo. É essa corporificação que é buscada nos encontros de formação. Quando o sujeito consegue corporificar seu desejo, dando-lhe uma “vestimenta”, o sentimento de completude se instala. É nesse ponto que acreditamos haver a presença de resistência. O sujeito-professor já não admite mais a formação tradicional. Quando ele pede que valorize as “ricas experiências” e que haja “troca entre os pares” percebe-se um grito de basta. O ressentimento docente, adquirido pelo contexto cultural e aflorado pela palavra “capacitação”, atinge o ponto de resistência. Segundo Nietzsche:

A rebelião escrava na moral começa quando o próprio sentimento se torna criador e gera valores: o ressentimento dos seres aos quais é negada a verdadeira reação, a dos atos, e que apenas por uma vingança imaginária obtêm reparação (1998, p. 28).

Essa rebelião pode apontar um pequeno sinal na superação do ressentimento, pois, embora ainda se perceba, nestes dizeres, a defesa pela integridade narcísica do eu, fica evidente a não passividade do sujeito.

Ainda com relação às respostas ao que se espera dos encontros de capacitação, podemos perceber a angústia constitutiva da profissão docente. Angústia deflagrada em vários aspectos que ganham presença nos seguintes excertos:

P11 – *“Que sejam objetivos, deem exemplos de atividades que facilitem o aprendizado das crianças e se possível tenham também base teórica”.*

P13 – *“Muitas vezes, um socorro, experiências parecidas vividas e algumas possíveis soluções de nossos problemas”.*

P18 – *“Espero compartilhar experiências e busco algumas respostas para algumas situações ‘problema’ na minha atuação. Busco ficar mais capaz para exercer minha função com compromisso e competência”.*

P28 – *“[...] O que eu gostaria é que tivéssemos oportunidade de produzir materiais para serem usados na sala de aula. Sermos orientadas a, partindo de um conteúdo, produzir situações didáticas e material para essas situações. Penso que esse exercício, em conjunto e orientado, pode nos fazer avançar em nossas competências”.*

Retomando o que dissemos acerca da angústia, ela é o afeto que não engana, pois mostra ao sujeito que ele é da ordem da falta, e que a busca (ilusória) da sua completude se faz por meio do desejo. Assim, faz-se necessário que o eu recorra à fantasia para dar “corpo” ao desejo, para que o sujeito reconheça, mesmo que ilusoriamente, qual é a falta que o constitui. Quando, por algum motivo, não se consegue “corporalizar” o desejo, quando a fantasia não se efetiva, a angústia instala-se.

Como dissemos vários são os aspectos que abarcam a angústia docente: no dizer de P13, podemos perceber tal afirmativa. Ao esperar da capacitação “*um socorro*”, o sujeito-professor não esclarece: o quê? como? para quê?

Portanto, a própria angústia propicia ao professor um desabafo, pois na busca ilusória do eu ideal, o sujeito se vê “desamparado”: não há nada para “se desejar” (ou talvez haja muitas coisas e, por isso, o desamparo). Isso expressa o “dato fundamental da vontade humana, o seu *horror vacui* (horror ao vácuo): ele precisa de um objetivo [objeto?] – e preferirá ainda *querer o nada a nada querer*” (NIETZSCHE, 1998, p. 87-88).

Nos dizeres de P13 e P18, podemos observar que, pela impossibilidade de se definir o que lhe falta, o sujeito-professor coloca um outro, um de seus pares, no lugar de sujeito-suposto-saber: aquele que além de “lhe dizer” o que falta à sua completude, ainda lhe trará “*soluções*” e “*respostas*”. Novamente, podemos perceber

o aprisionamento ao eu ideal. Para que o professor encontre o ponto de satisfação – ideal do eu –, ele precisa assumir a sua responsabilidade pelo que lhe faz sofrer.

Outro aspecto da angústia do sujeito-professor faz-se presente no embate entre teoria e prática, perceptível nos seguintes recortes: *“O que eu gostaria é que tivéssemos oportunidade de produzir materiais para serem usados na sala de aula”* e *“Que sejam objetivos, deem exemplos de atividades que facilitem o aprendizado das crianças e se possível tenham também base teórica”*. Dizemos embate porque, nas representações do professor, teoria e prática constituem duas concepções dicotômicas e sempre conflituosas.

Azenha (2006), discorrendo sobre as angústias dos professores, afirma ser fundamental que o professor saiba o que fazer com a(s) falta(s) que o constitui. A autora relata o caso de um professor doutor que, ao proferir uma palestra, apresentou um objeto (material) que havia desenvolvido com o intuito de facilitar o ensino acerca do teorema de Pitágoras. A afirmação de que na infância a inexistência de tal objeto dificultou-lhe a aprendizagem, faz com que entendamos que: o aluno, sujeito do desejo, sabia que algo lhe faltava; angustiado, deu formas ao seu desejo, criando, então, o tal objeto.

Não é curioso, no entanto, que o palestrante não se desse conta de que talvez tenha sido essa falha⁴⁹/falta que tenha estruturado sua vida profissional e feito com que ele percorresse toda a carreira acadêmica, para, finalmente, construir o objeto que lhe faltava? [...] (AZENHA, 2006, p. 250-251).

Entendendo que é a busca constante da completude que nos faz “corporificar” o desejo, perguntamo-nos por que o sujeito-professor clama por *“um socorro”*, *“soluções de nossos problemas”*, *“respostas”*: O professor sabe que algo lhe falta, porém, por não conseguir materializá-lo, fica enredado pela/na angústia.

No quadro 9, apresentamos as categorias temáticas arroladas acerca da pergunta: o que lhe agrada nos encontros de formação continuada?

⁴⁹ A falha é atribuída aos professores que teve ao longo dos anos e que não pensaram na confecção do objeto.

Categorias	F	%	Exemplos
Encontro com os amigos	10	33,3	<ul style="list-style-type: none"> • O encontro com as colegas, o momento de interação com elas. • O encontro com as nossas amigas que trabalham na rede. • Rever amigos.
Ideias novas adequadas à realidade	9	30	<ul style="list-style-type: none"> • Quando vem ideias práticas e que nos dê a oportunidade de realizarmos com nossos alunos, no dia-a-dia. • Atividades práticas dirigidas, atividades (em folha) desafiadoras; teorias (textos) que fundamentem as práticas bem sucedidas. • Quando apresentam diversidade de jogos e ideias para serem trabalhadas em sala de aula.
Troca de experiências	7	23,3	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de experiências positivas, desabafo de dificuldades encontradas e soluções conquistadas. • Nos intervalos, troca de experiências com os professores conhecidos que estão em outras unidades escolares. • Trocar ideias com as colegas e saber como elas estão trabalhando com determinado assunto.
Organização do capacitador	4	13,3	<ul style="list-style-type: none"> • Um formador que conheça o dia-a-dia de uma sala de aula e a complexidade de fatores que perpassam a nossa

			<p>rotina educacional, aliando desta forma seus estudos e teorias a nossa prática.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agrada-me quando o dirigente do encontro é dinâmico e traz sugestões de trabalho e oficinas. • Quando a formadora é humorada e apaixonada pelo ensinar sempre torna os encontros agradáveis e envolventes.
--	--	--	--

QUADRO 9: O que lhe agrada nos encontros de formação continuada?

Nosso objetivo ao elaborar esta pergunta foi o de observar a relevância da afetividade nos encontros de formação. Podemos perceber na respostas o quanto os aspectos razão/ emoção são intercambiáveis. Procuramos averiguar quando os aspectos foram priorizados um em detrimento do outro e quando foram priorizados concomitantemente. Percebemos que em 10 ocorrências coexistiram os dois aspectos, em 5 houve a prevalência apenas do aspecto cognitivo e em 10 apenas do afetivo. Assim, em 20 ocorrências deu-se primazia ao aspecto afetivo e em 15 ao aspecto cognitivo. Apenas essa constatação já seria suficiente para mostrarmos a relevância da afetividade nos momentos de formação continuada.

O excerto abaixo pode mostrar a congruência desses aspectos:

P15 – “Agrada-me quando o dirigente do encontro é dinâmico e traz sugestões de trabalho e oficinas”.

Vários são os estudos que apontam a afetividade exercendo papel fundamental no funcionamento cognitivo humano (ARANTES, 2003; ARAÚJO, 2003; SILVA E ABUD, 2007). O papel exercido pela afetividade seria mais que motivacional. Por isso, a impossibilidade de separá-los. Segundo Araújo:

[...] do ponto de vista intrapsíquico, nossos pensamentos, sentimentos e ações são organizados pela articulação de elementos cognitivos, afetivos, biológicos e socioculturais, mediados

simbolicamente ou não pela consciência e pelo inconsciente (2003, p. 155).

No excerto abaixo também podemos perceber os aspectos afetivos e cognitivos interagindo:

P28 – “Quando a formadora é humorada e apaixonada pelo ensinar sempre torna os encontros agradáveis e envolventes”.

No entender de P28, os aspectos cognitivos estão intrinsecamente ligados aos aspectos afetivos. A formação continuada é vista (ainda) como um momento de transmissão de conhecimentos. Assim, no dizer do sujeito-professor, a aprendizagem é facilitada pelos aspectos afetivos que envolvem a relação formador/professor.

Uma das categorias que emergiram do discurso docente foi o encontro com os amigos. Entendemos, portanto, que o professor, já por um aspecto afetivo, sente-se motivado a participar de um encontro de formação. Assim, torna-se relevante a preocupação com tais aspectos, pois, segundo Silva e Abud:

O fato de evidenciar características das personalidades dos professores, vinculadas aos demais propósitos da formação do aluno, significa que a influência de tais características pode potencializar a mobilidade e o esforço necessário no processo dinâmico da edificação do conhecimento (2007, p. 281).

Todas as categorias temáticas elencadas na análise estão permeadas de aspectos tanto afetivos quanto cognitivos e fazem emergir as representações docentes acerca do que lhes agrada na formação continuada: um momento que possibilite a troca de experiências, conduzido por um formador organizado que traga ideias novas adequadas à realidade. A combinação desses elementos pode trazer, repetindo os dizeres de P17: *“o envolvimento e o interesse dos professores que participam dos encontros”.*

No quadro 10, apresentamos as categorias em relação à pergunta: O que lhe desagrada nos encontros de formação continuada:

Categorias	F	%	Exemplos
Falta de inovação	13	43,3	<ul style="list-style-type: none"> • Todo encontro ter o momento de apresentação se já nos conhecemos; sempre termos que apresentar as atividades acabando que fica na mesmice de sempre não tendo inovação. • Muitas pessoas falando o que já sabemos. • Conteúdos que já estamos “carecas” de saber, ficar apenas ouvindo sem ter algo dinâmico; assuntos que já foram debatidos nos outros encontros.
Imposição	6	20	<ul style="list-style-type: none"> • A imposição do que se quer passar e não perguntar o que o professor está precisando. • A obrigatoriedade. • O regime “militar”.

Não adequação à realidade	7	23,3	<ul style="list-style-type: none"> • Às vezes, o discurso é fora da realidade. • Propostas e teorias incabíveis e desvinculadas para a realização das atividades pedagógicas [...]. • Falta de lógica nos temas propostos, aplicabilidade do que se faz na capacitação distanciada da realidade de classes com muitos alunos.
Despreparo do professor	7	23,3	<ul style="list-style-type: none"> • Quando o dirigente não domina o assunto, não traz sugestões e fica preso somente a conteúdos teóricos. • Desorganização de grande parte dos capacitadores [...] parecem não vir preparados adequadamente para o encontro. • A falta de conteúdos e objetivos claros. A aparência de que é para “encher linguiça”.

QUADRO 10: O que lhe desagrada nos encontros de formação continuada?

As categorias temáticas parecem apontar a insatisfação docente com a atual formatação dos encontros. A falta de inovação, a imposição, a não adequação à realidade e o despreparo do formador são constantemente abordados como focos de reclamação de professores acerca da formação contínua. Os RFP listam algumas características do atual modelo, que embora questionáveis, tornaram-se convencionais:

- A concepção é autoritária, cabendo ao professor um papel passivo de receptor de informações e executor de propostas [...];

- Não há um processo paralelo de formação dos formadores de professores, para que construam, também eles, um novo modelo de ação;
- Não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores;
- Cada nova política, projeto ou programa parte da “estaca zero”, desconsiderando a experiência e o conhecimento já acumulados (2002, p. 42).

É perceptível a coerência no discurso docente acerca dos fatores que lhes agradam e desagradam nos encontros de formação, há uma harmonia entre as categorias.

A categoria “imposição” refere-se ao fato de os encontros acontecerem aos sábados sem que fosse permitida, ao sujeito-professor, a liberdade de escolher se gostaria de participar ou não. No entanto, o encontro com os amigos, o momento de interação, suplantava a insatisfação. As categorias “falta de inovação” e “não adequação à realidade” estão estritamente ligadas a “ideias novas adequadas à realidade” e “troca de experiências”. E a categoria “despreparo do formador” liga-se a categoria “organização do capacitador”. Assim, entendemos que os aspectos afetivos e os cognitivos constituem o professor e suas representações acerca da formação continuada. E concluímos que a afetividade não pode ser desconsiderada. É preciso que os encontros de formação não sejam vistos apenas como uma atividade formal e rígida, faz-se necessário que se considere “o vínculo afetivo, a comunicação, o jogo, o riso, o entretenimento” (RFP, p. 43).

Respostas	Frequência	Porcentagem
TEORIA	0	0%
PRÁTICA	12	40%
AMBOS	18	60%

**QUADRO11: Nos encontros, o que deveria ser trabalhado? Teoria ou prática?
Por quê?**

A porcentagem de frequência nas respostas a essa pergunta reflete uma aparente contradição nas representações docentes: ao serem indagados sobre o que esperam nos encontros de formação, os professores, em suas respostas, apontam categorias que priorizam a prática – ideias novas, troca de experiências, soluções de problemas e produção de materiais. No entanto, no quadro 11, percebemos que, segundo os professores (60%), o que deveria ser trabalhado nos encontros, seria os dois: teoria e prática. Assim, o que eles esperam da capacitação é a prática, mas o que deveria ser trabalhado é a junção teoria e prática. Dizemos aparente contradição porque podemos entender que, nessa questão, o sujeito-professor responde o que acredita que deveria responder como professor, embora não concorde plenamente com a resposta.

A visão dicotômica entre esses dois processos, construída historicamente, infiltrou-se nas representações docentes. No entanto, sabemos que a construção dos saberes inerentes ao fazer docente perfaz-se pela análise crítica das práticas realizadas no cotidiano escolar juntamente com a ressignificação das teorias que elas interligam. O sujeito-professor reconhece a necessidade de se conceber teoria e prática como processos complementares, porém, devido a anos de “racionalidade técnica”, prioriza a prática. Essa afirmativa ganha consistência nos dizeres abaixo:

P2 – “Ambos, pois um reforça o outro. Mas a prática deveria ser trazida para nós e não nos fazer desenvolvê-las uma vez que já estamos cansadas devido ao trabalho semanal e acaba não sendo produtivo”.

P7 – “Os dois: desde que a teoria realmente atenda a necessidade e dificuldades que a prática apresenta”.

Podemos perceber, nos dizeres docentes, a busca pela completude, o desejo de obturar a falta que lhe constitui. É a crença (ilusória) de que a prática (de outrem) tamponará essa falta.

P25 – “Prática daqueles professores que vivenciaram situações difíceis em sala de aula e que conseguiram obter resultados”.

P13 – “Prática. Experiências que funcionaram em sala de aula. Inclusive sobre disciplina”.

Nesses excertos, também podemos perceber a angústia do professor, pois é na relação com a falta que a angústia lacaniana ganha forma. É a procura constante por esse algo que lhe falta, que faz com que o sujeito-professor consiga sobreviver na sua profissão, que o faz testar, acertar, errar, avaliar e seguir adiante. Desse modo que entendemos essa contradição como aparente: acreditamos ser imprescindível que o sujeito-professor dê primazia à prática.

Muitas são as contradições e as controvérsias que envolvem a relação professor/formação. No entanto, paradoxalmente, a maioria dos docentes acredita na necessidade desses encontros e participaria voluntariamente caso não fossem obrigatórios. É o que podemos observar nos gráficos e quadros abaixo:

Respostas	Frequência	Porcentagem
SIM	19	63,3%
NÃO	0	0%
NÃO, DEVIDO AO ATUAL FORMATO	11	36,6%

QUADRO 12: Na sua opinião, esses encontros são necessários? Sim, não, por quê?

Os docentes apontaram apenas dois motivos que justificariam a necessidade da existência dos encontros de capacitação: aprender e interagir. Vemos as representações na congruência dos aspectos afetivos e cognitivos: os momentos de capacitação são importantes, pois permitem que se adquira conhecimento, mas esse processo é facilitado pela interação com os amigos e com formadores “organizados”.

De acordo com o dizer de P9:

“Sim. Aprendemos muito com o outro, através de encontros “bem feitos” podemos retirar exemplos para sanar eventuais dificuldades de determinados alunos”.

As justificativas dos sujeitos-professores que disseram que os encontros não são necessários, devido ao atual formato, foram: a falta de inovação e a falta de organização. Estas categorias coincidem com o que lhes desagrada nos encontros de capacitação. As mesmas categorias aparecem nos motivos que fariam com que os professores não participassem dos encontros, caso eles fossem opcionais. Há, como pudemos observar, coerências nas respostas dos sujeitos-professores.

Respostas	Frequência	Porcentagem
SIM	16	53,3%
NÃO	3	10%
NÃO, SE MANTIVESSE O ATUAL FORMATO	11	36,6%

QUADRO 13: Se a sua participação nos encontros fosse opcional, você participaria? Sim, não, por quê?

Apenas três dos docentes não participariam realmente dos encontros, dois deles pelo fato de ser realizado no sábado e um, por não haver remuneração; mais de 50% dos docentes participariam pelos mesmos motivos que consideram os encontros necessários: para aprender, para interagir e, conseqüentemente, melhorar a prática; e os 36,6% restantes, não participariam devido ao atual formato pelas seguintes categorias: falta de inovação e organização o que, segundo eles, tornam os encontros cansativos.

No discurso docente emergem as representações sociais acerca da formação continuada. Uma delas refere-se à relação entre formação continuada e a melhoria da prática docente, o que pode ser percebido nos seguintes excertos:

P1 – “Sim. Participaria desde que seja uma formação contínua e que esteja melhorando a minha prática como professora”.

P27 – “Sim. Porque acho que esses momentos são importantes para o desenvolvimento de nosso trabalho”.

O sujeito-professor acredita que sua prática pode ser melhorada a partir dos cursos e/ou encontros de formação. Outra representação social que pode ser percebida é a necessidade do estudo contínuo: o professor não pode parar de “aprender”, ele precisa se “aperfeiçoar” sempre, como diz P9:

P9 – “[...] na profissão de educadora a opção de não querer aprender mais deve ser descartada [...]”.

O discurso hegemônico que aponta o professor como o culpado pelo fracasso escolar, faz com que o professor procure e anseie por conhecimentos novos. O que podemos entender é que talvez o sujeito-professor precise desse acúmulo de conhecimentos para ele próprio se sentir capaz. No entanto, percebemos novamente um resquício de resistência, que ganha forma no dizer de P18:

P18 – “[...] se eu quero executar o meu trabalho com compromisso, tenho que buscar coisas novas e se tenho uma experiência quero compartilhar”.

Percebemos um embate entre a representação social do professor como incapaz e a busca pela sua valorização. Acreditamos que já não há uma aceitação passiva do sujeito-professor, ele já sabe o que não quer do atual modelo de formação, basta que deem voz (vez) para que ele se posicione.

No quadro 14, apresentamos as categorias temáticas acerca das características pessoais/intelectuais que os professores consideram indispensáveis para um bom formador.

Categorias intelectuais	F	%	Exemplos
Conhecimento prático	12	40	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Dinamismo</u>, <u>simpatia</u>, conhecimento prático e teórico. • Boa formação e bastante experiência prática com diferentes tipos de realidades.
Conhecimento teórico	6	20	<ul style="list-style-type: none"> • O capacitador deve estar embasado teoricamente, portanto deve ter cursos de pós-graduação nas áreas que atua. Também deve estar interado das expectativas dos professores que participam dos cursos. • Conhecimento de bons teóricos e sobre a prática.
Domínio do assunto	12	40	<ul style="list-style-type: none"> • Nos diferentes encontros achei uma capacitadora que era <u>simpática</u>, <u>educada</u>, profissional, atuante que dominava o material que expunha e acrescentava novidades à sua prática, dividindo-as conosco. • O capacitador deve ter clara a sua proposta, deve “dominar” o assunto, mas deve ser flexível, <u>humilde</u> para aceitar que os outros também possuem muitas ideias e ter <u>criatividade</u> para induzir o grupo ao seu objetivo.

Conhecer a realidade dos alunos-professores	8	26,6	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar <u>humildade</u> pedagógica e um domínio dos temas a serem discutidos, considero relevante, aliás, muito relevante que ele atue, vivencie a sala de aula, buscando conosco alternativas favoráveis de construirmos e aprimorarmos assim nossa prática no que diz respeito aos processos complexos que são a relação professorXaluno e o processo de ensinoXaprendizagem. • <u>Carismático</u>, <u>alegre</u>, que saiba as aspirações da nossa rede de ensino, “a nossa realidade, que permita o diálogo, tenha o domínio do assunto “teoria-prática”
---	---	------	---

QUADRO 14: Quais as características pessoais/intelectuais indispensáveis para que um formador/capacitador consiga bons resultados nesses encontros?

Sublinhamos nos exemplos as características pessoais, pois fica perceptível a impossibilidade de separar tais categorias, pois os aspectos pessoais e os intelectuais estão imbricados. Consideramos mais proficiente apresentar as categorias por meio de um gráfico, devido ao número excessivo que emergiram nos dizeres docentes:

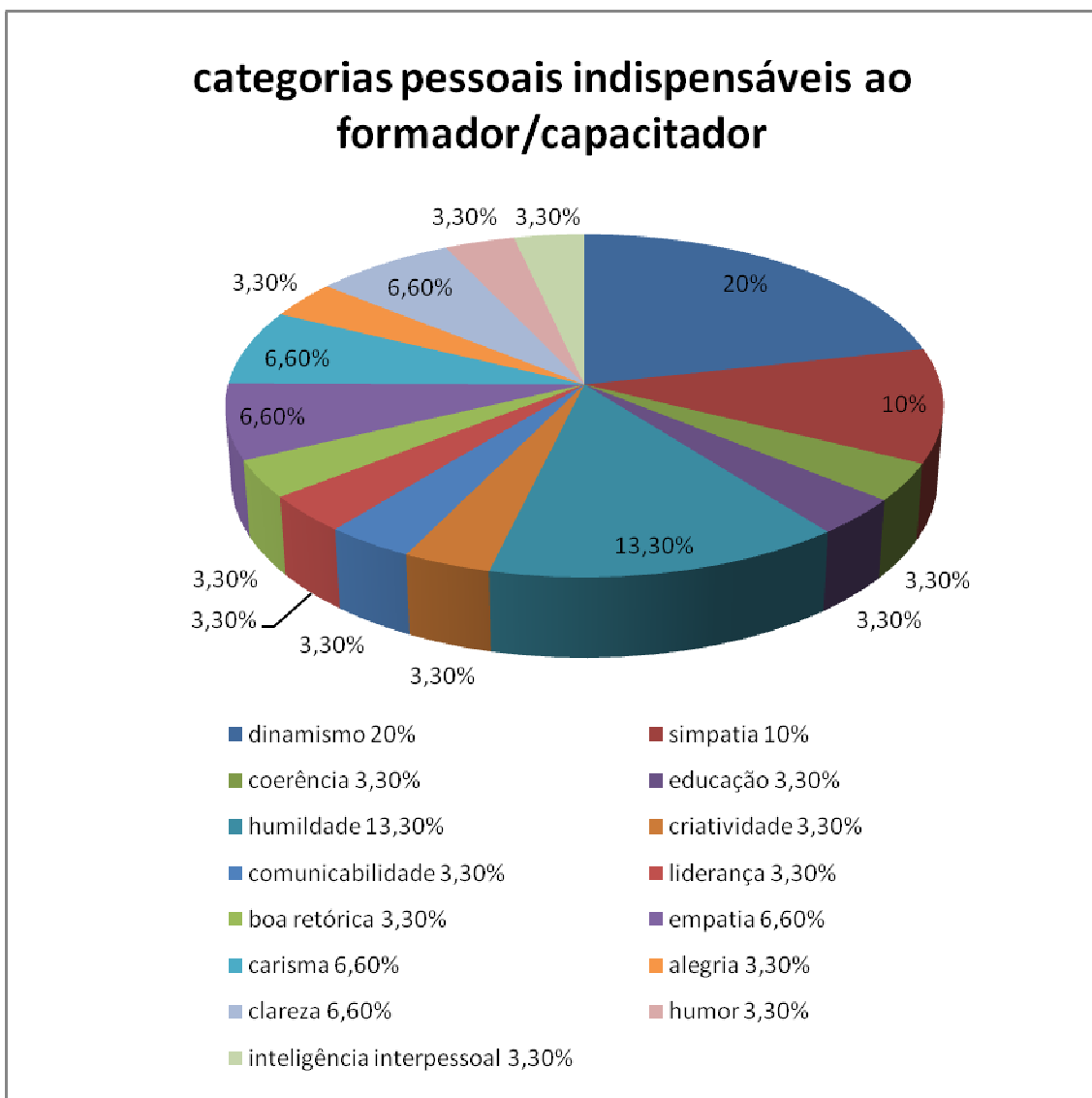


GRÁFICO 5: Categorias pessoais indispensáveis ao formador/capacitador

Com relação às características intelectuais, elas comprovam a representação social do professor competente: aquele que domina o conteúdo (teoria), que o tenha aplicado no cotidiano escolar (prática) e que esta teoria e esta prática estejam coerentes com a realidade do aluno-professor. Antevemos aí uma representação social de ordem afetiva: o professor (formador) centrado na figura do aluno (aluno-professor), ou seja, aquele que reconhece e considera as necessidades de seus discípulos. Portanto, as características intelectuais não são consideradas suficientes para que o formador exerça sua função e obtenha bons resultados, também é

necessária uma gama de características pessoais (afetivas) que para além de facilitarem o processo de ensino/aprendizagem⁵⁰, garantem o sucesso do encontro.

Os aspectos afetivos e os cognitivos estão entrelaçados nas representações docentes acerca da formação continuada. Essas representações fazem aflorar o ressentimento e a angústia como afetos constitutivos do sujeito-professor construídos pelo/no contexto histórico-social.

O professor-aluno atribui a humildade como uma característica pessoal indispensável para o formador e, acrescenta:

P10 – “[...] e não veja as professoras da rede [...] como docentes inexperientes e sem formação”.

P28 – “[...] humildade para não se dirigir aos professores como se fossem “menores” [...]”.

Podemos perceber no discurso o ressentimento do professor-aluno por acreditar ter sido considerado incapaz por antigos formadores. Fica perceptível que a dimensão pessoal e afetiva não pode ser desconsiderada nos encontros de formação, principalmente no que se refere à figura do formador. Segundo os dizeres docentes, o formador ideal precisa ser uma pessoa: com conhecimento teórico atualizado, que reconheça por experiência as dificuldades docentes, que acredite e goste do que faz e que seja capaz de se relacionar de forma humilde. Tal afirmativa pode ser comprovada no seguinte excerto:

P12 – “Ser comunicativo, gostar do que faz, ter domínio do assunto e liderança”.

No dizer de P8: *“trabalhar numa sala de aula com grande número de alunos e conseguir fazer o milagre da aprendizagem acontecer a todos”*, podemos antever a angústia no fazer docente. Esse milagre que o sujeito-professor espera e que, acredita, trará a sua completude (ilusória).

⁵⁰ Cabe apresentar aqui que essa visão tecnicista de ensino-aprendizagem ainda prevalece nos encontros de formação, isso comprovado pelas representações sociais que emergem no discurso docente. Embora o discurso acadêmico já seja outro, nos encontros continuamos com o mesmo formato.

Com relação à última pergunta, se o sujeito-professor considera adequado nomear esses encontros de “capacitação” e se não, que nome daria aos encontros, 80% dos respondentes disseram que não é adequado, como pode ser percebido no quadro 15. Em seguida, apresentamos os nomes escolhidos pelos docentes.

Respostas	Frequência	Porcentagem
SIM	6	20%
NÃO	24	80%

QUADRO 15: Você considera adequado nomear esses encontros de “capacitação docente”?

Nomes escolhidos	F	%
Encontro	13	43,3
Formação continuada	4	13,3
Curso	2	6,6
Não tenho resposta	2	6,6
Reunião	1	3,3
Aprendendo com o outro	1	3,3
Palestra	1	3,3
Trocar faz bem	1	3,3
HTPC bem elaborado	1	3,3

QUADRO 16: Se sua resposta foi não, que nome daria a esses encontros bimestrais entre os professores?

Novamente percebemos a insatisfação docente com a palavra “capacitação” e o sentido que ela absorveu: qualquer nome seria adequado ao momento, menos “capacitação”.

Os encontros entre professores, como uma forma de formação continuada, são vistos como essenciais pelos docentes, pois segundo os dizeres de P27:

“[...] nós já somos capazes de desenvolver o nosso trabalho, mas devemos estar sempre em constante estudo e repensando sobre nossas práticas e o resultado do nosso trabalho”.

O sujeito-professor não questiona a validade da formação permanente, seja ela por meio de cursos pontuais (palestras, encontros) ou estudo contínuo (graduação e pós-graduação). Ele acredita no aperfeiçoamento de sua profissão, da necessidade de conhecer práticas que obtiveram sucesso. O ressentimento que emerge no discurso docente acontece a partir da palavra “capacitação” que, possivelmente, traz à tona toda a culpa que é atribuída ao professor pelo fracasso da educação.

Por que não chamar de “capacitação docente?”:

P8 – “[...] passa a impressão de que os professores que ali estão não são capazes, por isso que estão ali. Acredito que deveria chamar: encontro de professores, somente, pois é o que acontece”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo neste estudo consistiu em analisar as representações docentes acerca da formação continuada, especificamente da modalidade conhecida como “capacitação”: na realidade dos sujeitos dessa pesquisa, encontros pontuais e esporádicos, planejados por formadores de outro estado, que aconteciam sempre no último sábado do bimestre, com presença obrigatória.

Percebíamos, nos dizeres docentes, a presença constante de dois afetos: ressentimento e angústia. Nossa hipótese era que esses sentimentos foram adquiridos pelo/no contexto histórico social o qual atribuía ao professor toda a culpa pelo fracasso escolar. No entanto, estávamos diante de um tema bastante recente em estudos da LA: afetividade. Era preciso, pois, procurar respaldos que sustentassem nossa hipótese. A partir de uma conversa informal com algumas professoras alfabetizadoras, percebemos a inquietação docente com a palavra “capacitação”. Foi, portanto, no conceito vigotskiano que diz que o sentido da palavra interliga seu significado objetivo ao contexto de uso e aos motivos afetivos e pessoais de seus usuários, que encontramos o apoio que precisávamos para iniciar nossa pesquisa. Entretanto, como definir ressentimento e angústia?

Nossa primeira iniciativa foi explorar os significados atribuídos nos dicionários. Ressentir, entre outros significados é “sentir os efeitos (geralmente ruins) de algo” (HOUAISS, 2004, p. 643) e angústia é “carência, falta” (HOUAISS, 2004, p. 44-45). Os significados dicionarizados nos levaram aos conceitos psicanalíticos. Sabíamos das dificuldades que encontraríamos, pois relacionar conceitos, autores e áreas de estudo aparentemente distintos seria muito ousado. No entanto, apoiamos-nos no que Wittgenstein (1975) chama de semelhanças de família, referindo-se a conceitos cujas aplicações não seriam inconciliáveis entre si, e nos deixamos ousar.

Num primeiro momento, procuramos autores que, ao longo da história, defenderam a união razão/emoção na constituição do indivíduo. A defesa à visão holística, na constituição humana, corroborou nossa hipótese inicial de que ressentimento e angústia se entrelaçam nas representações docentes acerca da formação continuada.

Muitas são as representações sociais adquiridas pelo professor ao longo de sua vida, mas todas elas são constituídas afetivamente, pois é impossível separar o “eu pessoal” do “eu profissional”. É assim que entendemos o ressentimento como um afeto constitutivo do sujeito-professor, provocado pela representação de professor incapaz. Razão e emoção imbricados na formação do/de sujeito.

No entanto, o ressentimento que parece emergir no discurso docente não se refere à formação continuada, mas ao formato atual de formação, nomeado de capacitação, que subentende um professor sem competência. O professor acredita na necessidade da formação permanente, mas numa formação que valorize sua experiência, que o veja como agente de sua profissão. No entanto, também espera inovações, ideias, porém para acrescentar à sua prática e não para substituir. É aí que entendemos a angústia como constitutiva do sujeito-professor. Concebemos o conceito lacaniano de angústia que diz sermos sujeitos do desejo, sujeitos da falta. É essa falta que nos motiva a atingir nossos objetivos. Estamos sempre em busca da nossa completude (ilusória). Precisamos corporificar, dar forma e substância ao desejo que nos constitui. O sujeito-professor acredita que estas inovações trarão a perfeição, a completude profissional.

À guisa de conclusão, acreditamos que a análise dos enunciados produzidos pelos docentes parece revelar o (re)sentimento adquirido ao longo da história, provocado pelas representações adquiridas no/pelo contexto histórico e ideológico. Essa revelação, para além de comprovar nossa hipótese inicial de que o ressentimento e a angústia são deflagrados no discurso docente, permite-nos conjecturar que o impedimento do sujeito-professor de elaborar o trabalho de luto (necessário para que o eu volte a ser livre depois de uma perda libidinal) advém do próprio ressentimento. Desse modo, impossibilita a angústia de recorrer à fantasia para corporificar novamente o desejo – dando-lhe condições de existência. Arriscamo-nos, portanto, a elucubrar que ressentimento e angústia podem prender o sujeito ao eu ideal. No entanto, esse ressentimento, que é deflagrado pela palavra “capacitação”, permite ao sujeito-professor um desabafo. É essa “imensa carga negativa” do sentido da palavra que pode trazer à tona toda a culpa direcionada ao professor pelo fracasso escolar. Acreditamos que é esse desabafo que permite tirar o professor da passividade, dando-lhe “forças” para reivindicar por mudanças. É a

“rebelião escrava na moral”, segundo Nietzsche, que ganha consistência nos dizeres docentes.

Além do ressentimento, é perceptível a angústia docente em todos os aspectos que envolvem a Formação Continuada. Defendemos que tal angústia, entre outros fatores, é causada e sustentada por certo ressentimento do sujeito-professor “cujo valor foi antecipado e garantido pelo Outro” (KEHL, 2004, p. 43), que, portanto, soube o “que significa ter sido o falo para o Outro – e não foi capaz de simbolizar esta perda” (KEHL, 2004, p. 44). Assim, entendemos que tanto a angústia quanto o ressentimento podem ser considerados como mecanismos de defesa pela integridade narcísica do eu no sentido de que ambos “prendem” o sujeito nas tramas do eu ideal.

Na busca constante pela completude, na necessidade de preencher a falta que lhe é constitutiva, o professor fica enredado nas tramas do ressentimento e da angústia. Preso ao eu ideal, não percebe que o ideal do eu subjaz naquele que tem poder/saber de construir e transformar: na ilusão do eu ideal ocorre a frustração do ideal do eu que, embora se saiba incompleto, não percebe a existência do Outro: não dá formas e contornos ao Outro. Acreditamos, porém, que o sujeito-professor ao “verbalizar” esse ressentimento já começa a superá-lo; pois, como defende Espinosa, é preciso que conheçamos os afetos para poder transformá-los. O sujeito-professor precisa conhecer e nomear seus afetos para poder transformá-los em afetos ativos, corroborando, assim, seu poder de expressão. Essa transformação permitirá o aumento de sua potência de agir, o que trará a superação da angústia.

Retomando os postulados de Piaget, entendemos que a afetividade, como motor ou como energético da ação, manifesta-se por uma necessidade. Quando a necessidade é satisfeita, o regresso ao equilíbrio expressa-se pela satisfação. O sujeito-professor necessita reconhecer seus afetos, para reconhecer sua necessidade (objeto a?).

Segundo Wallon, a evolução da afetividade depende das construções cognitivas, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas – razão e emoção imbricadas no desenvolvimento humano. Para o autor, cognição/emoção e social/biológico constituem pólos intrínsecos na formação da subjetividade

do indivíduo, o que nos permite afirmar a impossibilidade de conhecer as representações docentes acerca da formação continuada sem considerar os sentimentos (ou afetos) que as permeiam. O mesmo afirma Damásio, para quem as emoções são indispensáveis à vida racional. No entanto, ele adverte para a necessidade de compreender sua complexa maquinaria biológica e sociocultural. Para o autor, o “fortalecimento da racionalidade requer que seja dada uma **maior atenção** à vulnerabilidade do mundo interior” (DAMÁSIO, 1996, p. 278, grifo nosso).

Vigotski também afirma que “por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva” (2001, p. 479), e orienta que, para se compreender o discurso de alguém, faz-se necessário entender o motivo que o levou a emití-lo, ou seja, quais sentidos emergem a partir dos significados das palavras ditas. Foi isso que nos propusemos ao longo da pesquisa. Essa “vulnerabilidade do mundo interior” apresenta-se por meio do ressentimento e da angústia, presentes nos dizeres docentes, os quais afloram a partir da palavra “capacitação”.

O que pudemos apreender, a partir da análise dos dados, é que se faz necessário centrar a formação continuada na figura do próprio professor: suas necessidades, realidades e afetividades. Talvez assim, entendendo o docente como sujeito de sua prática, dando-lhe “voz” e “vez”⁵¹ para que ele mostre seus anseios e culpas, consigamos restituí-lo efetivamente na ordem de sujeito do desejo.

Não temos a ilusão de corrigir esquemas já definidos da formação continuada, o que buscamos é a compreensão do sujeito professor, suas múltiplas vozes e os sentidos que emergem no seu discurso. Só assim poderemos entendê-lo como cindido, convivendo entre a incompletude e o desejo de ser completo. Concordamos com Eckert-Hoff:

[...] a trama aqui urdida também carrega a falta, a incompletude, visto que esta trama é atravessada pela subjetividade do sujeito-analista [...] quando pensamos haver alfinetado o sentido, este se desloca [...] já que não é “possível atingir toda a verdade”, já que “as pessoas... ainda não foram terminadas... vão sempre mudando... afinam ou desafinam” (2008, p.144).

⁵¹ Expressões já usadas por Teixeira (2002) no título de sua Tese de Doutorado.

Não queremos dizer aqui que seja possível livrar-nos todo o tempo da angústia, ou que seja fácil sempre “corporificar” o desejo, visto sermos sujeitos complexos, constituídos pela multiplicidade. O que procuramos é tentar entender o que afeta o discurso do sujeito-professor acerca da Formação Continuada e buscar caminhos – ilusórios – para que eles (nós) saibam (saibamos) lidar com a sua (nossa) diversidade.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Marcos. *Representação Social: uma genealogia do conceito*. Comum, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p.122-138, 2004. Disponível em: <<http://www.facha.edu.br/publicacoes/comum/comum23/Artigo7.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2008.

ANDRÉ, M. Formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, L. S. B. & SHIGUNOV, A. Neto (Org.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 77-96.

ARANTES, V. A. (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

_____. *Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação*. Mandruvá, 2004. Disponível em <<http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm> > Acesso em: 12 jan. 2009.

ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

AZENHA, Conceição. (La)Langústia do discurso pedagógico. In: LEITE, Nina Virgínia de Araújo (Org.). *Corporinguagem: Angústia: O afeto que não engana*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

AZEVEDO, Ana Maria Vicentini de. Angústia e afetos trágicos. In: LEITE, Nina Virgínia de Araújo (Org.). *Corporinguagem: Angústia: O afeto que não engana*. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 61-74.

BACCEGA, Maria Aparecida. *Palavra e Discurso: História e Literatura*. São Paulo: Ática, 1995. (Princípios, 246).

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BITTENCOURT, Renato Nunes. Para uma compreensão da política dos afetos na filosofia de Espinosa. *Filosofia Capital*. Brasília, v.3, n. 7, p. 84-100, 2008. Disponível em: <<http://www.filosofiacapital.org>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologia: uma introdução ao estudo de Psicologia*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p.

_____. *Lei Federal n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

_____. Ministério da Educação Secretaria da Educação Básica. *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior*. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: Orientações Gerais*. Brasília, 2005.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et. al. (Org.). *O coordenador Pedagógico e a educação continuada*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000. p.13-16.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALLI, A. M. de M. R. e MIZUKAWI, M. G. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CASTRO, Eliana de Moura. *Psicanálise e Linguagem*. São Paulo: Ática, 1992. (princípios).

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto de; CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et. al. (Org.). *O coordenador Pedagógico e a educação continuada*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000, p. 9-12.

CORACINI, M. J. R. F. Formação de professores/educadores da perspectiva da LA – Tendências atuais dentro da área da LA em relação à Educação e uma abordagem discursiva. In: SILVA, Elisabeth Ramos da; UYENO, Elzira Yoko; ABUD, Maria José Milharezi. *Cognição, afetividade e linguagem*. Taubaté: Cabral, 2007, p. 21-51.

DAMÁSIO, Antonio R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DELARI JUNIOR, Achilles. *Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade*. 2000. 224 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

ESPINOSA, Baruch. *Obras diversas*. São Paulo: Abril Cultural, 1988. (Os Pensadores).

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Tradução Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: Edusc, 1999.

_____. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora. 1991. p. 93-124.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. *Psicologia e Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

FRANCHI, Eglê Pontes. A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização. In: _____. (Org.). *A causa dos professores*. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papyrus, 1995.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise do conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro. 2007. (Pesquisa, v. 6).

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000, p.17-24.

GALVÃO, Izabel. *Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes 2000. (Educação e conhecimento).

_____. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

GLEIZER, Marcos André. Espinosa & A afetividade humana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. (passo-a-passo, 53).

GRANDIN, Luciane Aparecida. *As representações sociais no processo de formação docente em serviço: um estudo com memoriais de formação*. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

HADDAD, Gisela. Sobre o Ressentimento. In: *Estados Gerais Da Psicanálise: Segundo Encontro Mundial*, 2003, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos. Disponível em <http://www.estadosgerais.org/mundial_rj/download/opina_NMartins.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2008.

HOUAISS, Antonio. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da Nossa Época, 77).

KAUFMANN, P. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zuhar, 1996.

KEHL, Maria Rita. *Ressentimento*. Coleção Clínica Psicanalítica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. *As exigências da formação do professor na atualidade*. Maceió: EDUFAL, 2000.

LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Piaget. IN: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

MAPURUNGA, Juçara Rocha Soares. O luto do analista: objeto avesso ao do melancólico na sua ressentida luta contra a perda do objeto. *Fundamental Psychopathology*. 2006. Disponível em: <<http://www.fundamentalpsychopathology.org/anais2006/4.58.3.2.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2009.

MARQUES, Mario Osório. *A formação do profissional da educação*. 3. ed. atual. Ijuí: UNIJUÍ, 2000 – (Educação, 13).

MARTINS, André. Nietzsche, Espinosa, o acaso e os afetos: encontros entre o trágico e o conhecimento intuitivo. *O que nos faz pensar*. Rio de Janeiro: PUC-RJ, n. 14, p. 183-198, 2000.

MELLO, Luiz Carlos Migliozi Ferreira de; ATHAYDE, Ana Carolina. Angústia, a Impossibilidade do Ser. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 253-262, set. dez. 2008. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_25.PDF>. Acesso em: 25 jan. 2010.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2005. 3. ed. Tradução de Pedrinho A. Guaresch.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2007, p. 11-30.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. de et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo. Summus, 1992.

_____. *Vygotski: aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *A prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

_____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

PIMENTA, Selma G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000, p. 25-32.

PLON, Michel. *Três perguntas para Michel Plon*. *Jornal da Unicamp*. Campinas, Universidade da Unicamp, 30 jul, 2006 p.11. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornal.html>. Acesso em: 28 jan. 2009.

PULASKI, Mary Ann Spencer. *Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RIOLFI, C. R. *O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROURE, Glacy Queirós de. Estranha angústia adolescente: algumas interrogações. In: LEITE, Nina Virgínia de A. (Org.). *Corpolinguagem: Angústia: o afeto que não engana*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 193-206.

SANTOS, Juracy Marques dos. *Contribuições da psicanálise e psicologia social para as ciências da arte: Freud e Vygotsky em discussão*. *Estados gerais da Psicanálise: segundo encontro mundial*, rio de janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.estadosgerais.org/mundial_rj.htm>. Acesso em: 25 jan. 2010.

SANTOS, Maria Ilza Mendonça. Saberes e sentimentos dos professores. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000. p. 89-93.

SANTOS-SILVA, Esmeralda de F.; LISBOA, Fabiula F. *Consciência Fonológica e Alfabetização*. 2005. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2005.

SAWAIA, Bader Burihan. Introdução. In: SAWAIA, Bader Burihan; NAMURA, Maria Regina. *Dialética exclusão/inclusão: reflexões metodológicas e relatos de pesquisas na perspectiva da Psicologia Social crítica*. Taubaté: Cabral, 2002. p. 9-18.

SILVA, Elisabeth Ramos da. *As relações entre cognição e afetividade em LA: A influência de Vygotsky nessa abordagem temática*. Soletas, ano VIII, n. 15. São Gonçalo: UERJ, jan./jun. 2008.

SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria José Milharezi. Representações discentes acerca do bom professor: as características de personalidade como “tecnologia de trabalho” na relação pedagógica. In: SILVA, Elisabeth Ramos da; UYENO, Elzira Yoko; ABUD, Maria José Milharezi. *Cognição, afetividade e linguagem*. Taubaté: Cabral, 2007. p. 261-282.

SILVA, Ignácio A. “A Escuta do Sensível”. In: SILVA, Ignácio A. (Org.). *Corpo e Sentido*. São Paulo: Unesp, 1996.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, V. A. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

SPINK, Mary Jane P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, July/sept. 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 3 jun. 2008.

TEIXEIRA, Myrian Boal, *Dar voz e vez à afetividade do professor num processo de formação continuada*. 2002. 194 f. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

_____. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em <<http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>> p. 89-102. Acesso em 20 jan. 2009.

UYENO, Elzira Yoko. *Cursos de formação continuada: a contradição e o amor do outro*. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; GIL, Glória; RAUBER, Andréia Schurt

(Org.). Anais do I Congresso Latino-americano sobre Formação de Professores de Línguas. Florianópolis: UFSC, 2007, P. 1132 – 1147.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. Educ. Soc. V. 25, n. 87. Campinas: maio/ago. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 15 fev. 2009.

VEER, René Van Der; VALSINER, Jaan. Vygotsky: uma síntese. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WALLON, Henry. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes editores, 1978.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril cultural, 1975.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO

1. SEXO: () FEMININO () MASCULINO

2. IDADE: () 20 – 25 ANOS
() 25 – 30 ANOS
() 30 – 40 ANOS
() MAIS DE 40 ANOS

3. FORMAÇÃO: () MAGISTÉRIO
() PEDAGOGIA
() NORMAL SUPERIOR
() OUTRA LICENCIATURA
() ESPECIALIZAÇÃO
() MESTRADO
() DOUTORADO

4. HÁ QUANTO TEMPO LECIONA? () MENOS DE 5 ANOS
() ENTRE 5 E 10 ANOS
() ENTRE 10 E 20 ANOS
() ACIMA DE 20 ANOS

5. HÁ QUANTO TEMPO LECIONA NA REDE MUNICIPAL? () MENOS DE 5 ANOS
() ENTRE 5 E 10 ANOS
() ENTRE 10 E 20 ANOS
() ACIMA DE 20 ANOS

6. PARA VOCÊ, FORMAÇÃO CONTINUADA E CAPACITAÇÃO DOCENTE SÃO SINÔNIMOS?

7. CASO SUA RESPOSTA, NA QUESTÃO ACIMA, TENHA SIDO NÃO, RESPONDA:

a) COMO VOCÊ DEFINE FORMAÇÃO CONTINUADA? _____

b) COMO VOCÊ DEFINE CAPACITAÇÃO? _____

8. O QUE VOCÊ ESPERA DOS ENCONTROS BIMESTRAIS, CONHECIDOS COMO “CAPACITAÇÃO”, ENTRE OS PROFESSORES? _____

9. O QUE LHE AGRADA E DESAGRADA NOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA?

A) AGRADA _____

B) DESAGRADA _____

10. NOS ENCONTROS, O QUE DEVERIA SER TRABALHADO? TEORIA OU PRÁTICA? POR QUÊ? _____

11. EM SUA OPINIÃO, ESSES ENCONTROS SÃO NECESSÁRIOS?

SIM

NÃO

POR QUÊ? _____

12. SE A PARTICIPAÇÃO NOS ENCONTROS FOSSE OPCIONAL, VOCÊ PARTICIPARIA?

SIM

NÃO

POR QUÊ? _____

13. QUAIS AS CARACTERÍSTICAS PESSOAIS / INTELLECTUAIS INDISPENSÁVEIS PARA QUE UM FORMADOR / CAPACITADOR CONSIGA BONS RESULTADOS NESSES ENCONTROS?

14. VOCÊ CONSIDERA ADEQUADO NOMEAR ESSES ENCONTROS DE “CAPACITAÇÃO DOCENTE”?

SIM

NÃO

SE SUA RESPOSTA FOI NÃO, QUE NOME VOCÊ DARIA A ESSES ENCONTROS BIMESTRAIS ENTRE OS PROFESSORES? _____

ANEXO B – PLANILHA DE RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO

6 . Para você, formação continuada e capacitação são sinônimos?	1.Não, porque formação continuada é um estudo que continua, capacitação “seria” para capacitar alguém que não sabe.
	2.Não
	3.Não, porém deveriam ser sinônimos.
	4.Não, pois acredito que são distintos, pois há outras maneiras de se fazer cada uma delas.
	5.Não. Em uma formação continuada há uma análise e reflexão da prática docente. Enquanto isso, entendo capacitação docente como uma orientação de uso de material.
	6.Não.
	7Não.
	8Não.
	9Não.
	10Não.
	11.Acho que não.
	12.Não.
	13Não.
	14Não.
	15.Não. Formação continuada seria troca de experiências e capacitação docente, treinamento de algum assunto desconhecido.
	16.Não.
	17.Não são sinônimos pois formação continuada entendo por um estudo profundo sobre temas na educação e capacitação entendo por explicação para realizar um trabalho específico.
	18.Não.
	19Sim.
	20.Não, pois ser ou receber formação continuada não está se assegurando “capacitar”, uso do qual foi informado na prática do dia-a-dia.
	21.Não.
	22.Formação continuada pode ser para qualquer funcionário e a capacitação docente é dirigida aos professores que atuam em sala de aula.
	23.Não.
	24.Não.
	25.Não.
	26.Não. Capacitação docente acontece em momentos específicos, enquanto formação continuada, no cotidiano da sala de aula.
	27.Não.
	28.Não. Formação continuada para mim são cursos universitários, pós-graduação, mestrado, doutorado e especializações e capacitação costuma ser o que nos é oferecido em forma de oficinas de vez em quando, tanto teóricas quanto práticas.
	29.Não. Formação continuada, o próprio nome diz, é um processo contínuo, sequencial e gradual. Capacitação, ultimamente só tem servido pra resolver problemas emergenciais.
	30.Não.

7.a. Como você define formação continuada?	1.É um estudo contínuo.
	2.É um estudo constante, um acompanhamento teórico e prático do que se faz.
	3.Para mim, formação continuada refere-se a atualização e aproveitamento de conhecimento. É a oportunidade de rever a prática e aprimorá-la.
	4.É feita a cada ano com cursos, durante este ano todo, palestras, etc.
	5.Análise e reflexão da prática docente.
	6.Abrange algo contínuo, que não tem fim, você vai se aprimorando cada vez mais.
	7."Tudo" o que um professor precisa ter durante sua carreira profissional. Entendo que a formação continuada propicia a construção de novos saberes, reflexões e um repensar constante sobre a prática educativa.
	8.A formação continuada é uma sequencia (começo, meio e fim).
	9.São estudos por meio dos quais o professor poderá embasar sua prática de forma teórica.
	10.Deve ter como objetivo a melhoria da formação dos professores, a troca de experiências.
	11.Cursos mais longos como graduação, mestrado, doutorado.
	12.Formação continuada envolve novas técnicas para uma melhor aprendizagem dos alunos, trocas de experiências, reciclagem de ideias e conceitos.
	13.Troca de experiências.
	14.E um estudo contínuo, tem encontros que se complementam, dão continuidade aos assuntos tem o mesmo grupo de estudos.
	15.Troca de experiências vivenciadas.
	16.Processo no qual o profissional está inserido, tendo como objetivo maior a continuidade da sua formação, ou seja aprimorar aquilo que já conhece.
	17.Estudo profundo sobre temas voltados para educação.
	18.Sequência específica para a formação profissional, podendo ser em diferentes áreas: faculdade, especialização, mestrado, encontros, congressos. Ela define e atualiza as áreas de atuação profissional.
	19.
	20.Para mim, está relacionada a temas que seguem uma sequência de conhecimentos em determinada área.
	21.Formação continuada defino como continuação e aperfeiçoamento dos estudos.
	22.Aprendizado de algo que você já conhece e amplia as informações.
	23.É quando o profissional está em constante atualização.
	24.Como uma formação que está sendo sempre atualizada, segundo as mudanças e até mesmo se aperfeiçoando.
	25.Aprimorar o conhecimento já adquirido.
	26.Formação continuada acontece no cotidiano da sala de aula.
	27.É quando é realizado um trabalho contínuo com os professores a fim de trocar experiências, onde todos aprendem e ensinam.

	28.Já o fiz acima.
	29.Como dito anteriormente, é um processo contínuo, gradual e que tem uma sequência lógica e objetivos a serem atingidos como por exemplo a melhoria da capacidade do profissional.
	30.Um trabalho contínuo.

7.b. Como você define capacitação?	1.O termo capacitação é muito forte, como se nós educadores não soubéssemos nada.
	2.É um treino por tempo determinado que dá capacidade a pessoa de exercer determinada função.
	3.Capacitar para mim é preparar, tornar apto ou capaz. No caso de nós professores, a capacitação deveria ser um trabalho prévio, anterior a docência.
	4.1 vez a 2 no ano.
	5.Orientação didática para uso de material.
	6.Acredito que se relaciona com habilitação, com ter qualidade para um determinado fim, ser apto para utilizar determinado material.
	7.Não aceito bem a nomenclatura (antes do professor assumir uma sala de aula ele é preparado e capacitado para ocupar seu lugar) então, quando o professor recebe um curso de “capacitação” quer dizer que não está capacitado?
	8.Capacitar alguém que não sabe fazer algo.
	9.Não gosto da palavra capacitação, pois subentende estar incapacitado para algo, mas acredito em troca de experiências, oficinas em que os próprios professores possam construir e reconstruir o conhecimento.
	10.É tornar alguém habilitado para o desempenho de uma função, é qualificar a pessoa para determinada função. Eu acho que meu diploma já fez isso por mim...será que estou enganada?
	11.Cursos mais rápidos (horas, dias ou alguns meses).
	12.Para mim capacitação significa “tornar capaz” e já somos,não precisamos nos capacitar.
	13.Ensinar algo novo a alguém que não sabe, tornando-o capaz.
	14.Um encontro ou curso que vai preparar o professor para fazer algo (trabalhar de determinada maneira).
	15.Capacitar alguém sobre um assunto desconhecido, treinamento.
	16.Oportunizar momentos que capacitem o indivíduo para exercer algo, pois a ideia oculta é que este não possui quesitos necessários para desenvolver uma dada função, assim é preciso capacitá-lo.
	17.Treinamento para realizar um trabalho específico.
	18.São momentos que toda empresa permite aos funcionários para melhorar, aperfeiçoar a sua atuação através de assuntos específicos e de interesse da empresa. Convencer formas e atitudes em busca da competência profissional “profissional

	competente//empresa de confiança”.
	19.
	20.Um dia no qual será apresentado, terá como foco uma unidade de um determinado conteúdo. Ex: uso do cálculo matemático mental, com didática apropriada para enriquecer a prática do professor em sala a fim de que obtenha sucesso.
	21.Para mim capacitação dá sentido de capacitar alguém que não tem o conhecimento de alguma coisa.
	22.Aprendizado de algo novo.
	23.É quando o profissional não é capaz de realizar a atividade relacionada com seu serviço.
	24.Um curso de poucas horas para tratar de assuntos específicos.
	25.Ensinar algo novo a alguém.
	26.Capacitação acontece em momentos específicos de acordo com os objetivos.
	27.É quando é necessário tornar capaz o profissional para atuar em determinada área.
	28.Já o fiz acima.
	29.A capacitação ultimamente tem funcionado como meio para resolver problemas imediatos que necessitam de soluções imediatas, ou seja, a curto prazo.
	30.Algo para alguém que não tem capacidade.

8. O que você espera dos encontros bimestrais, conhecidos como “capacitação”, entre os professores?	1. Que seja realmente uma troca de experiências, algo com ideias mais concretas e não só teoria, que não condiz com nossa realidade.
	2. Momentos agradáveis onde sejam mostradas atividades novas, modos diferentes de se trabalhar as atividades propostas na apostila.
	3. Espera-se que estes encontros venham “acrescentar” à nossa prática. Ao contrário disso, eles são repetitivos e monótonos.
	4. Sempre busco ter novos conhecimentos, mas infelizmente não é isso que acontece.
	5. Que sejam discutidas as relevâncias e objetivos dos exercícios propostos do material.
	6. Espero compreender como utilizar da melhor forma possível o material apostilado que hoje faz parte do cotidiano de nossas escolas. Procuro dividir, ou melhor, compartilhar práticas que obtiveram êxito e tornar a sala de aula um ambiente agradável propício à aprendizagem.
	7. Que se leve em consideração nossas “ricas experiências” e verdadeiramente as dificuldades que encontramos; que esses encontros permitam ser aliados a nossa prática, quer seja como possibilidade de construção, mudança ou nas soluções de problemas.
	8. Espero ideias novas. O que não tem acontecido.

	9.O que foi citado acima, um momento de troca de informações sobre o que deu certo fazer na sala de aula.
	10.Primeiro que não sejam massacrantes como têm sido e segundo, que eu possa sair de lá com ideias para trabalhar com meus alunos.
	11.Que sejam objetivos, deem exemplos de atividades que facilitem o aprendizado das crianças e se possível tenham também base teórica. Tratem também de temas variados como saúde física e mental do professor, crianças com necessidades especiais, primeiros socorros na escola. etc. com especialistas da área.
	12.Espero que me traga algo novo para aplicar com meus alunos em sala de aula, que me traga ideias diferentes, onde eu possa aprender algo novo.
	13.Muitas vezes um socorro, experiências parecidas vividas e algumas possíveis soluções de nossos problemas.
	14.Sempre espero que vai ser diferente, que neste encontro vamos ter ideias novas, novos assuntos e etc.
	15.Espero que seja um momento de trocas de atividades e experiências.
	16.Espero que esses nos tragam atividades diferenciadas; práticas bem sucedidas; algo que venha a somar com o que já conhecemos.
	17.Gostaria que estes encontros possibilitassem um momento para elaboração de projetos que complementassem o trabalho com as apostilas.
	18.Espero compartilhar experiências e busco algumas respostas para algumas situações ‘problemas’ na minha atuação. Busco ficar mais capaz para exercer minha função com compromisso e competência.
	19.Espero que sejam mais objetivos e práticos, com propostas para o trabalho pedagógico.
	20.Espero a discussão de temas ligados à uma prática com maior eficácia. Estes temas que normalmente são pontuais e não continuados.
	21.Espero que dê continuidade e informações novas para serem utilizadas no dia-a-dia da sala de aula.
	22.Ser orientada para novos desafios.
	23.Espero algo produtivo. Que reúna os professores para uma troca de experiências. E não para mais uma reunião de “recados”.
	24.Sempre espero aprender métodos novos, assuntos diversificados e trocas de ideias, mas infelizmente não vejo mudanças nas capacitações, não são trabalhados os assuntos da educação que realmente são relevantes.
	25.Troca de experiências e mais apoio aos professores quanto aos problemas em sala de aula.
	26.Espero que possa acontecer “trocas” entre os pares e que traga benefícios à formação docente.
	27.Momentos de confraternização, troca de experiências,

	<p>aflições, angústias e alegrias vividas no nosso dia-a-dia.</p> <p>28.O que nos é oferecido é bastante variável, depende do capacitador. Alguns mais voltados à teoria e outros voltados para a prática, dão sugestões de atividades práticas. O que eu gostaria é que tivéssemos oportunidade de produzir materiais para serem usados na sala de aula. Sermos orientadas a, partindo de um conteúdo, produzir situações didáticas e material para essas situações. Penso que esse exercício, em conjunto e orientado, pode nos fazer avançar em nossas competências.</p> <p>29.Trocas de experiências que levem de fato ao enriquecimento de conteúdo e estratégias que levem a atingir os objetivos propostos.</p> <p>30.Algo inovador e que venha de acordo com a realidade vivida.</p>
9. a. O que lhe agrada nos encontros de formação continuada?	<p>1.Quando vem ideias práticas e que nos dê a oportunidade de realizarmos com nossos alunos, no dia-a-dia.</p> <p>2.O encontro com as colegas, o momento de interação com elas.</p> <p>3.O encontro com as nossas amigas que trabalham na rede.</p> <p>4.O horário somente que diminuiu.</p> <p>5.Algumas vezes conseguimos trocar informações.</p> <p>6.Troca de experiências positivas, desabafo de dificuldades encontradas e soluções conquistadas.</p> <p>7.Um formador que conheça o dia-a-dia de uma sala de aula e a complexidade de fatores que perpassam a nossa rotina educacional, aliando desta forma seus estudos e teorias a nossa prática.</p> <p>8.Rever amigos.</p> <p>9.</p> <p>10.Sugestões para a nossa clientela. (são raras).</p> <p>11.Encontrar antigas colegas, revê-las.</p> <p>12.Professores preparados para transmitir ideias novas.</p> <p>13.Nos intervalos, troca de experiências com os professores conhecidos que estão em outras unidades escolares.</p> <p>14.trocar ideias com as colegas e saber como elas estão trabalhando com determinado assunto.</p> <p>15.Agrada-me quando o dirigente do encontro é dinâmico e traz sugestões de trabalho e oficinas.</p> <p>16.Atividades práticas dirigidas, atividades (em folha) desafiadoras; teorias (textos) que fundamentam as práticas bem sucedidas.</p> <p>17.O envolvimento e interesse dos professores que participam dos encontros.</p> <p>18.Poder compartilhar experiências, conhecer novas colegas de trabalho, conhecer outras realidades de ensino.</p> <p>19.Quando apresentam diversidade de jogos e ideias para serem trabalhadas em sala de aula.</p> <p>20.Ideias que me garantam formas dinâmicas de abordar determinados conteúdos com meus alunos.</p> <p>21.Novidades, algumas atividades que nos estimulem a melhorar</p>

	nossos conceitos.
	22.Conhecimento.
	23.Nada.
	24.Encontro com outros profissionais do ramo da educação.
	25.As experiências dos professores da rede.
	26.Oportunidade para conhecer melhor os colegas.
	27.O encontro com os amigos, os momentos de trocas, dinâmicas, etc.
	28.Quando a formadora é humorada e apaixonada pelo ensinar sempre torna os encontros agradáveis e envolventes.
	29.O encontro com os professores.
	30.Nada.

9.b. O que lhe desagrada nos encontros de formação continuada?	1.Quando chegam e ficam dizendo que tem que fazer assim ou assado, que é muito longe de nossa realidade.
	2.Todo encontro ter o momento de apresentação se já nos conhecemos; sempre termos que apresentar as atividades acabando que fica na mesmice de sempre, não tendo inovação.
	3.A repetição com as nossas amigas que trabalham na rede.
	4.Muitas pessoas falando o que já sabemos.
	5.Às vezes, o discurso é fora da realidade.
	6.Desorganização de grande parte dos capacitadores; muitos não conhecem o material apostilado e parecem não vir preparados adequadamente para o encontro.
	7.Propostas e teorias incabíveis e desvinculadas para a realização das atividades pedagógicas. O tempo longo e sem aproveitamento das ideias e discussões, só como possibilidade de cumprir a carga horária também muito me desagrada.
	8.Saber que passei horas e horas num determinado lugar e não aprendi nada e o pior ,saber que as formadoras ou capacitadoras” ganham bem para não fazer quase nada.
	9.A imposição do que se quer passar e não perguntar o que o professor está precisando.
	10.Ler a apostila! Já sou alfabetizada e letrada.
	11.Muitas dinâmicas de grupo repetitivas (a maioria já se conhece e perde-se muito tempo) – ficar muito tempo na mesma atividade (enrolação) – não apoiar-se na apostila (“os capacitados são do expoente”) – não trabalhar nada de alfabetização nos cursos de séries iniciais.
	12.A obrigatoriedade.
	13.O fato de ser uma obrigação e tratar de assuntos e outras realidades de sala de aula que não é a nossa.
	14.Não falam sobre alfabetização e suas dificuldades, a formadora sempre dá um tema e espera que os professores desenvolvam, expliquem e acaba sempre repetindo ideias, que conhecemos a muito tempo.
	15.Quando o dirigente não domina o assunto, não traz sugestões e fica preso somente a conteúdos teóricos.

	16.Conteúdos que já estamos “carecas” de saber, ficar apenas ouvindo sem ter algo dinâmico; assuntos que já foram debatidos nos outros encontros.
	17.As atividades apresentadas são voltadas para o trabalho com a apostila, mas não fazem parte de um projeto elaborado com cuidado para complementar o que falta nelas.
	18.As vezes é um assunto que já domino e fica cansativo. Quando, durante a capacitação, é levantado assuntos que dizem respeito a administração da educação da nossa cidade e os capacitadores, que são de fora, ficam constrangidos e sem respostas.
	19.Quando se perde muito tempo numa única atividade.
	20.Falta de lógica nos temas propostos, aplicabilidade do que se faz na capacitação distanciada da realidade de classes com muitos alunos.
	21.O regime “militar”.
	22.Falar, falar e não acrescentar nada.
	23.Recados.
	24.Falta de preparação de cursos com assuntos relevantes e interessantes para o dia do profissional da educação.
	25.As experiências dos professores que vieram de outra realidade escolar. Alunos mais comportados e que querem aprender realmente.
	26.A falta de conteúdos e objetivos claros. A aparência de que é para “encher linguiça”.
	27.Ser no fim de semana algumas “palestras” que não enriquecem muito nosso trabalho.
	28.Textos para serem lidos e atividades cansativas nas quais devemos realizar atividades que seriam simples até para os alunos.
	29.A expectativa que se cria e nada de novo é apresentado.
	30.Tudo.

10. Nos encontros, o que deveria ser trabalhado? Teoria ou prática? Por quê?	1.Pode ser trabalhada as duas, uma em decorrência da outra.
	2.Ambas, pois uma reforça a outra. Mas a prática deveria ser trazida para nós e não nos fazer desenvolvê-la, uma vez que já estamos cansadas devido ao trabalho semanal.
	3.A teoria e a prática, pois uma justifica a outra. Porém, tudo deve ser dosado para que não seja cansativo.
	4.Prática, pois estaria proporcionando mais enriquecimento pedagógico.
	5.Prática. Todo o material deve ser analisado e inserido em sala de aula com certas adaptações coerentes à realidade do aluno.
	6.Acredito que a união das duas. É importante entender quais são os objetivos do material e das atividades em questão, não somente tornando prático o que faremos em sala de aula, mas sim dando base: por que faremos aquilo com nossos alunos?
	7.As duas: desde que a teoria realmente atenda a necessidade e dificuldades que a prática apresenta.

	8.Prática. Porque teoria é maravilhosa, mas a prática não é a mesma coisa.
	9.Capacitação: prática. Formação continuada: teoria relacionada à prática.
	10.As duas. A teoria é importante para sabermos (se concordamos ou não é outra história...) de quem partiu tal pensamento, método, teoria, mas como pôr em prática também é importante.
	11.Um pouco de cada, porque ambas se complementam.
	12.Prática, pois teoria já temos e a prática nos ajuda no dia-a-dia.
	13.Prática. Experiências que funcionaram em sala de aula. Inclusive sobre disciplina.
	14.As duas, pois uma não acontece sem a outra.
	15.Prática, porque já temos teoria nos htpc e prática para podermos atingir nossos alunos por todos os mecanismos, principalmente de forma lúdica.
	16.Acredito que ambas, pois uma boa prática fundamenta-se numa teoria e uma boa teoria só existe porque houve uma prática bem sucedida.
	17.Os dois aspectos devem ser trabalhados, pois um complementa o outro.
	18.Ambas, pois teoria e prática devem caminhar juntas. Acho importante aqui citar que esta teoria/prática deve estar coerente com a realidade de ensino da rede da nossa cidade, não podemos ter medo de problemas, temos que enfrentá-los.
	19.Prática, porque em meio as teorias da faculdade e agora do htpc, é o que está faltando.
	20.As duas, pois não se concebe uma prática eficaz, “desconectada” da teoria que a justifica.
	21.Prática, pois teoria já temos e sabemos que não é nossa realidade.
	22.As duas coisas, para entender melhor e saber como utilizar no dia-a-dia.
	23.As duas.
	24.Ambas, porque a teoria pode ser encontrada em livros de fácil acesso, porém aplicar na prática é mais difícil e trabalhar conforme a realidade dos alunos.
	25.Prática daqueles professores que vivenciam situações difíceis em sala de aula e que conseguiram obter resultados.
	26.As duas, pois ambas são necessárias e devem caminhar juntas, ou seja: teoria embasando a prática.
	27.Prática, pois os encontros devem servir para nos ajudar no dia-a-dia.
	28.Alguma fundamentação teórica sempre vai bem porque temos que admitir, precisamos dela para compreender todos os processos envolvidos no fazer pedagógico. Mas penso que oficinas de confecção de material seriam também bastante interessantes.

	29.Ambas. A prática decorre da teoria.
	30.Prática e troca de experiências, que serão muito válidas para minha prática.

<p>11. Na sua opinião, esses encontros são necessários? sim, não, por quê? SIM:19 NÃO:11</p>	1.Sim. Porque sempre é momento para aprendermos e de trocar ideias com outros profissionais, assim enriquecendo nossa docência.
	2.Sim. Justamente pela interação com as professoras de outras escolas e a possibilidade de se ter ideias novas. Mas os encontros se tornam necessários ao se tornarem interessantes.
	3.Não. Muitos dos nossos encontros se resumem em observar o conteúdo que aparece na apostila.
	4. Não. Pois não vejo enriquecimento algum.
	5.Não. Acredito que poderiam ser feitas reuniões para análise do material, planejado com o grupo de trabalho (da própria rede) a melhor maneira de utilizá-lo.
	6.Não. Enquanto os capacitadores não dominarem o material do qual falam não adianta ficar horas “enrolando” sobre práticas que já dominamos.
	7.Sim. Favorecem-nos momentos de reflexão, um repensar, um planejar e um aprendizado que certamente vão interferir na práxis docente.
	8.Não. Da forma que se vem aplicando os cursos, não está acrescentando nada, principalmente no meu caso que estou a 3 anos com a mesma série. Só não fica tudo repetido, quando são as professoras da rede ...que apresentam os trabalhos.
	9.Sim. Aprendemos muito com o outro, através de encontros “bem feitos” podemos retirar exemplos para sanar eventuais dificuldades de determinados alunos.
	10.Não. No atual formato não.
	11.Sim. É importante que os professores tenham orientação de profissionais mais graduados ou experientes.
	12.Sim. Tem professores que não tem experiência nenhuma de sala de aula, acabam a graduação e já vão para o mercado de trabalho e os encontros trazem experiências boas para eles, principalmente a troca de experiências.
	13.Não. Assim como são feitos, acrescentam pouco.
	14.Sim. Porque precisamos conhecer coisas novas. Embora não seja assim.
	15.Sim. Pois é importante a união da classe para discussões, troca de opiniões e experiências.
	16.Sim. Porque por mais que seja, vamos dizer, repetitivo, sempre terá algo para acrescentar.
	17.Sim. É uma oportunidade para trocarmos ideias e refletir sobre o trabalho.
	18.Sim. Todo profissional deve se atualizar e trocar experiências para melhorar sua atuação. Trabalho de qualidade

	e confiança com reconhecimento.
	19.No início sim, para se trabalhar com a apostila, mas agora os assuntos estão se tornando um pouco saturados.
	20.Sim. São momentos únicos de professores das mesmas séries, anos, trocaram experiências, do que tem sido positivo em sua salas. *embora haja pouco espaço para a troca.
	21.Sim. Deveriam ser um meio de reciclar nossos conhecimentos.
	22.Sim.Para atualização de informações.
	23.Não. Porque nunca o que foi realizado foi aplicado à prática.
	24.Sim. Se forem bem organizados, sem dúvida trazem boa bagagem de conhecimento.
	25.Sim. São necessários para haver trocas e estímulos positivos.
	26.Não. Da forma como estão acontecendo não tem acrescentado quase nada.
	27.Sim. Para que os professores possam ter um momento de confraternização, desabafo e ajuda mútua.
	28.Sim. São oportunidades de reunir os professores que atuam num mesmo nível e trabalhar com eles, fazê-los produzir. Possibilitar que entrem em contato com novas possibilidades de atuação e penso que favorecem a reflexão do papel do professor. (minhas colegas vão me matar se souberem que disse sim a essa questão.)
	29.Não Porque os últimos encontros quase nada ou nada se acrescentou em nossa formação.
	30.Não. Esses que temos atualmente não, pois não acrescentam nada a nossa prática.

12. Se a participação nos encontros fosse opcional, você participaria? Sim, não, por quê? Sim: 16 Não:14	1.Sim. Participaria desde que seja uma formação contínua e que esteja melhorando a minha prática como professora.
	2.Sim. Porque gosto de estar sempre em contato com assuntos novos e rever assuntos antigos com novos olhos. Porém, não está ocorrendo isso nos últimos encontros
	3.Não. Muitos dos nossos encontros se resumem em observar o conteúdo que aparece na apostila.
	4. Não. Pois não vejo enriquecimento algum.
	5.Não. Até agora não apresentei minhas ideias e experiências pessoais com o material.
	6. Não. Acredito que os encontros precisam ser melhor planejados pela equipe que os proporciona.
	7.Sim. (Desde que o tema viesse ao encontro de minhas expectativas). Particularmente “eu” não tenho condições financeiras de estudar e valorizo essas oportunidades para aperfeiçoar meu trabalho.
	8.Não. Tenho coisas mais interessantes para fazer no sábado.
	9.Sim. Acredito que na profissão de educadora a opção de não

	<p>querer aprender mais deve ser descartada, pois vivendo aprendo muito.</p> <p>10.Não. São cansativos, sem novidades, as atividades propostas, em sua maioria, não são aplicáveis em nossas salas (falta de recursos, alto número de alunos por sala, etc.).</p> <p>11. Não. Nos encontros do ... não, porque não tenho gostado.</p> <p>12.Sim. Acho importante estar preparada para desenvolver bem o meu trabalho.</p> <p>13.Não. São cansativos e não correspondem as nossas expectativas.</p> <p>14.Sim. Pois acredito que pode ser diferente.</p> <p>15.Sim. Talvez não fosse em todas por serem aos sábados, mas iria a alguns para interagir com meus colegas.</p> <p>16.Sim. Pois acredito que sempre haverá algo de novo para conhecer, mesmo que seja a pessoa que ministre o encontro.</p> <p>17.Sim. Acredito que o trabalho docente não pode ser realizado isoladamente, tem que ser planejado coletivamente.</p> <p>18.Sim. Se eu quero executar o meu trabalho com compromisso, tenho que buscar coisas novas, e se tenho uma experiência, quero compartilhar. Afinal sou uma educadora e acredito na educação.</p> <p>19.Não. Pois esses encontros estão se tornando cansativos.</p> <p>20.Sim. Porque acredito que aprendemos muito com a troca de experiências.</p> <p>21.Sim. Acho importante termos oportunidade de adquirir novas informações.</p> <p>22.Sim. É sempre bom aprender.</p> <p>23.Não. Porque não ganhamos hora extra.</p> <p>24.Não. Porque sempre saio insatisfeita dos cursos, são sempre abordados os mesmos assuntos.</p> <p>25.Sim. Nunca será opcional. Sempre tem alguém observando.</p> <p>26.Não. Por falta de estímulos.</p> <p>27.Sim. Porque acho que esses momentos são importantes para o desenvolvimento de nosso trabalho.</p> <p>28.Sim. Porque sempre fui assim. Busquei cursos, capacitações, faculdade após os 40 anos e agora pós-graduação. Conhecimento é o que me atrai e melhorar o fazer pedagógico também.</p> <p>29.Não. Porque há momentos que se fazem necessário priorizar a convivência familiar que só é possível nos finais de semana.</p> <p>30.Não. Não acrescenta e também não enriquece a minha experiência.</p>
	<p>1.Quando o capacitador realmente tenha feito e acredita naquilo que ele está transmitindo, porque somente teoria não dá, (teoria lê nos livros).</p> <p>2.Dinamismo, simpatia, conhecimento prático e teórico.</p> <p>3. Primeiramente ele deve conhecer muito bem o assunto que abordará, precisa ser dinâmico e coerente.</p>

<p>13. Quais as características pessoais/intelectuais indispensáveis para que um formador/capacitador consiga bons resultados nesses encontros?</p>	4. Conhecimentos de bons teóricos e sobre a prática.
	5. Conseguir refletir e analisar o que é válido para nossos alunos.
	6. Nos diferentes encontros achei uma capacitadora que era simpática, educada, profissional, atuante que dominava o material que expunha e acrescentava novidades à sua prática, dividindo-as conosco.
	7. Apresentar humildade pedagógica e um domínio dos temas a serem discutidos, considero relevante, aliás, muito relevante, que ele atue, vivencie a sala de aula entendendo os conflitos, os receios, anseios, as dificuldades que enfrentamos na sala de aula, buscando conosco alternativas favoráveis de construirmos e aprimorarmos assim nossa prática no que diz respeito aos processos complexos que são a relação prof X aluno e o processo de ensino X aprendizagem.
	8. Trabalhar numa sala de aula com grande número de aluno e conseguir fazer o milagre da aprendizagem acontecer a todos.
	9. O capacitador deve ter clara a sua proposta, deve “dominar” o assunto, mas deve ser flexível, humilde para aceitar que os outros também possuem muitas idéias e ter criatividade para induzir o grupo ao seu objetivo.
	10. Gostaria imensamente de ter encontros com a presença de fonoaudiólogos, psiquiatras, psicopedagogos que pudessem nos esclarecer dúvidas sobre determinados comportamentos e até nos ajudar a resolver alguns menos complicados. Pessoas dinâmicas, que sabem expressar-se sem exageros.
	11. Tenha conhecimento na área da educação, experiência com bons resultados e não veja as professoras da rede municipal de...como docentes inexperientes e sem formação.
	12. Ser comunicativo, gostar do que faz, ter domínio do assunto e liderança.
	13. Vivência em sala de aula na realidade em que vivemos.
	14. Tenha experiência no assunto, conheça nossa realidade de trabalho e tenha algo para oferecer aos professores como sugestões e exemplos.
	15. Dominar o assunto a ser tratado, ser dinâmico e trazer atividades, oficinas, para que os encontros não se tornem cansativos.
	16. Acredito que um formador deva ter uma boa retórica e ser envolvente, ser simpático e ter empatia.
	17. O capacitador deve estar embasado teoricamente, portanto deve ter cursos de pós-graduação nas áreas que atua. Também deve estar interado das expectativas dos professores que participam dos cursos.
	18. Carismático, alegre, que saiba as aspirações da nossa rede de ensino, “a nossa realidade”, que permita o diálogo, tenha o domínio do assunto “teoria-prática”.
	19. Ir ao encontro dos interesses da maioria.
	20. Ser acessível, flexível, tenha inteligência inter-pessoal, ganhe a atenção e confiança do grupo, pelo conhecimento que

	demonstrar do assunto. “O respeito do grupo, vem pelo conhecimento”, domínio do assunto e segurança.
	21. Conhecer bem o assunto e ter vivenciado na prática.
	22. Ser dinâmico, atualizado e capacitado.
	23. Primeiramente que ele conheça a realidade do local onde o encontro acontecerá.
	24. Boa formação e bastante experiência prática com diferentes tipos de realidades.
	25. Experiências reais de resultados em sala de aula. Pessoa mais humana.
	26. Que ele tenha conhecimento e domínio do conteúdo a ser trabalhado. Seja dinâmico e apresente com clareza o tema sugerido.
	27. Saber da realidade que vivemos na sala de aula.
	28. Ter humor, humildade para não se dirigir aos professores como se fossem “menores”, mostrar que dominaram o que pretendem nos mostrar; que saibam nos chamar à reflexão, que saibam orientar oficinas interessantes.
	29. Pessoais: que seja uma pessoa que cativa. Intelectuais: que o formador domine o conteúdo e que tenha se preparado. Improvisos e surpresas denigrem a visão que se tem do formador.
	30. Estar, ou melhor, conhecer a realidade das nossas escolas.

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa a ser realizada por uma aluna do Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Taubaté – UNITAU -, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Informamos que sua participação não acarretará quaisquer danos a sua pessoa, não constando seu nome ou qualquer outro dado que possa identificá-lo na Dissertação final ou em qualquer publicação que possa resultar desta pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, elaborado em duas vias de um só teor. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Seguem informações gerais sobre a pesquisa e fica esclarecido que quaisquer outras informações poderão ser obtidas a qualquer momento junto à pesquisadora, Esmeralda de Fatima Santos Silva, ou à orientadora do trabalho, Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva.

Título do Projeto: Representações de alfabetizadores acerca da formação continuada: interface de aspectos afetivos e cognitivos nos depoimentos docentes.

Pesquisador Responsável: Esmeralda de Fatima Santos Silva

Telefone para contato: (12) 36-242885

(12) 91-798314

- **Tema da pesquisa:** Formação Continuada
- **Objetivo geral da pesquisa:** analisar e interpretar as representações de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino da cidade de Taubaté acerca da formação continuada.
- **Procedimentos de coleta dos dados:** Questionário com perguntas abertas e fechadas.
- **Sua participação:** nas respostas do questionário.
- **Período de sua participação na pesquisa:** durante a aplicação do questionário.

Taubaté, 02 de agosto de 2008

assinatura da pesquisadora

Tendo ciência das informações sobre a pesquisa acima mencionada, eu,

R.G. _____, autorizo a utilização, na dissertação a ser apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Taubaté – UNITAU – e em publicações dela resultantes, de autoria da pesquisadora Esmeralda de Fatima Santos Silva, dos dados por mim fornecidos à pesquisa, nos termos acima especificados. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade, e que minha identidade não será revelada em qualquer publicação sobre a pesquisa.

Taubaté, 02 de agosto de 2008

assinatura do sujeito da pesquisa

ANEXO D – PROTOCOLO DO COMITÊ DE ÉTICA



PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de ética em Pesquisa
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4143 – 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947
cepunitau@unitau.br

DECLARAÇÃO Nº 278/08

Protocolo CEP/UNITAU nº 318/08 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: *Representações de alfabetizadores acerca da formação continuada: interface de aspectos afetivos e cognitivos nos depoimentos docentes*

Pesquisador(a) Responsável: Esmeralda de Fátima Santos Silva

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **18/07/2008**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **aprovado**.

Taubaté, 18 de julho de 2008

Prof. Robison Baroni

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

Autorizo cópia total ou parcial desta obra apenas para fins de estudo e pesquisa, sendo expressamente vedado qualquer tipo de reprodução para fins comerciais sem prévia autorização da autora.

Taubaté, março de 2010.