

## O PAPEL DO FORMADOR NO PROCESSO REFLEXIVO DE PROFESSORES

**ALTARUGIO HELENA, M. (1)**

CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E HUMANIDADES. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC  
[maisa.altarugio@ufabc.edu.br](mailto:maisa.altarugio@ufabc.edu.br)

---

### Resumen

Este trabalho pretende discutir as práticas e os discursos de uma formadora de professores de ciências, experiente e bem sucedida na formação inicial e continuada. Nossa hipótese é a de que, além dos conhecimentos e das técnicas, é na relação intersubjetiva construída entre a formadora e o grupo de professores, que se encontram os elementos que irão sustentar o processo de formação docente. A partir do modo singular da formadora de enfrentar sua tarefa educativa e lidar com as dificuldades dos professores, procuramos ressaltar a importância do seu papel, sobretudo na condução de um processo que pretende formar o professor reflexivo em sua prática cotidiana. Nossa análise utilizou alguns elementos do referencial teórico da psicanálise em Lacan e de outros autores que têm explorado aspectos de natureza subjetiva dos fenômenos da educação.

---

### Introdução

Nos últimos tempos, a prática reflexiva tem sido sugerida como conduta essencial no que se refere à formação de professores. Considerando que as dificuldades dos professores em atuar na sala de aula geram demandas que vão além dos conhecimentos universitários, das técnicas e métodos para ensinar, a prática reflexiva exerce hoje papel fundamental na superação dos conflitos dos docentes. No entanto, muito pouco se fala sobre o formador e a importância do seu papel na condução do processo reflexivo de professores. O formador, quando atua, mobiliza um conjunto de saberes que, explícita ou implicitamente, gera impacto sobre os professores em formação e pode ser decisiva no que se refere à qualidade e ao resultado da prática reflexiva docente.

### Objetivos

Nossa intenção é compreender um pouco mais sobre a atuação do formador e o papel que ele exerce na formação de um docente reflexivo. Neste trabalho, vamos investigar as ações e os questionamentos de uma formadora experiente e, aparentemente, bem sucedida em seu papel de formar de professores de ciências. Em nossa hipótese, além dos conhecimentos e das técnicas que a formadora coloca em prática, é na relação intersubjetiva construída entre a ela e o grupo de professores, que se encontram os elementos que irão sustentar o processo reflexivo. Tentamos revelar as condutas da formadora e fazer possíveis conexões com os resultados que ela obtém.

### **Marco teórico e metodologia**

O presente trabalho segue a linha de pesquisa que é desenvolvida por nosso grupo e que privilegia o estudo da dimensão subjetiva dos sujeitos ou grupos frente ao ensino, à aprendizagem e ao conhecimento científico. Admitindo que o inconsciente permeia as situações de ensino/aprendizagem, elementos do referencial teórico psicanalítico (Freud, Lacan, Bion, Anzieu, Kaës, Winnicott) vêm sendo explorados pelo nosso grupo e também por outros autores. A presente investigação se deu a partir dos relatos de uma formadora, aqui denominada Jerusa, obtidos por meio de entrevista semi-estruturada que, em 2005, coordenava um grupo de onze professores da rede pública, em seu curso de formação continuada, numa universidade pública em São Paulo. Tentaremos revelar os vários elementos dos quais ela lança mão em sua prática, inclusive os aspectos subjetivos mais implícitos em suas ações e questionamentos. A análise dos dados contou com as contribuições do nosso grupo de pesquisadores, que colaboraram com questões, interpretações e hipóteses sobre o caso escolhido.

### **Resultados e comentários**

Num primeiro momento de nossa análise, Jerusa nos mostra que tem consciência de que construiu um conjunto de atribuições e ingredientes em sua prática em função dos seus quinze anos, pelo menos, coordenando cursos de formação continuada. Em seus procedimentos habituais, Jerusa faz questão de deixar claras as condições e os compromissos que serão assumidos por ela e pelos professores durante o curso, tais como dia e horário do curso, os conteúdos que serão desenvolvidos, os momentos em que os professores deverão trabalhar em grupo e/ou em conjunto com a formadora. Jerusa acredita que o papel do formador, "*é propiciar o espaço para identificação de problemas, para a reflexão e aprofundamento de questões*", por isso os problemas reais da sala de aula são o ponto de partida para as reflexões com os docentes.

Um segundo momento de nossa análise nos leva a procurar por outros elementos que sustentam o trabalho da formadora e que ultrapassam o nível dos conhecimentos e das técnicas. Jerusa demonstra que tem **sensibilidade** e que **conhece bem o universo profissional do seu grupo**. Jerusa abre espaço para **outras demandas dos professores**, tais como os problemas institucionais que permeiam e afetam o cotidiano do professor. Nesse caso, Jerusa também **consegue discutir e propor iniciativas para lidar com essas questões**. A formadora transmite ao grupo **a confiança** necessária para que haja uma interação proveitosa entre a formadora e os professores. Desenvolveu uma **escuta dos professores, além de favorecer aos professores uma escuta do próprio discurso e do discurso dos colegas**. Essa estratégia **mantém o grupo unido e envolvido** nas discussões.

**Os laços de comprometimento ao nível interpessoal e profissional**, estabelecidos entre o grupo e a formadora, nos parece uma condição necessária, mas não suficiente para explicar o envolvimento dos professores com a atividade de aperfeiçoamento. Tal fato nos sugere que se passa algo além da dimensão consciente dos sujeitos e que não se captura tão facilmente. Por isso, utilizamos alguns conceitos do referencial teórico psicanalítico para fazer uma análise um pouco mais profunda da situação. Na entrevista, nos impressionou a **segurança e a crença firme** que ela depositava em suas concepções, além do **alto grau de satisfação** que lhe proporcionava a prática docente. Ainda nos parece importante o **envolvimento libidinal** de Jerusa com sua atividade docente.

Ela relatou que conseguia manter o grupo “sob seu controle” sem realizar grandes esforços. Em nossa interpretação, Jerusa encarnava, para os professores, o papel de grande **Outro** (Fink, 1998), aquele para o qual, segundo Lacan, inconscientemente os professores prestam contas de suas ações. Para que Jerusa ocupasse o lugar do Outro no imaginário dos professores, ela precisou operar com o **discurso do Mestre** (ibid., 1998), seduzindo o outro pela palavra e determinando assim a maneira pela qual as coisas deviam funcionar. É um discurso típico que produz um tipo de laço (Villani & Barolli, 2005) e que era complementado também pelo **discurso da Histórica** (Fink, 1998), problematizando as colocações dos professores e projetando a possibilidade de melhorias através de sinais de insatisfação. Ao estabelecer essas relações Jerusa representaria para os professores o **Sujeito Suposto Saber** (Mrech, 1999), aquele que, para Lacan, supostamente guardava as respostas que os professores esperavam. Entretanto, ela não permanecia sempre nessas posições, pois tentava promover a autonomia dos professores adotando o discurso do **Analista** (ibid., 1998), ou seja, se colocando como um Assessor que reconhece, para o outro, a responsabilidade das escolhas em sala de aula.

Em nossa interpretação, Jerusa conseguia estabelecer com os professores uma **transferência de trabalho** (Mrech, 1999), um efeito que despertava nos professores um desejo de saber para além do imediatismo das soluções mágicas. A transferência de trabalho permitiu que os professores abandonassem a busca pelo saber do formador e passassem a elaborar e operar com seu próprio saber. Parece que Jerusa funcionava como espelho para o professor que, por sua vez, transferia para sua prática uma postura de se posicionar na docência semelhante à da formadora. Os professores ultrapassam o patamar da aprendizagem significativa para o da **aprendizagem satisfatória** (Arruda *et al.*, 2004), quando o aprendiz atinge a satisfação (goza) em saber além de suas necessidades, envolvendo-se em tarefas que ultrapassam a dimensão do significado cognitivo e do sentido afetivo.

### **Conclusões**

Tentamos apresentar uma seqüência progressivamente reveladora sobre as características do trabalho da formadora. Primeiramente revelamos uma formadora consciente do seu plano de trabalho. Conseguiu deslocar o grupo da situação de esperar por uma receita que resolvesse seus problemas, para uma análise da situação da sua sala de aula. A reflexão em conjunto aumenta as chances de conseguir soluções. O clima amistoso do grupo parece um condimento que torna a reflexão efetivamente diferenciada. Parece que, para os professores, a relação com o aprender e ensinar não é regulada simplesmente por aquilo que faz sentido, mas por aquilo que gera satisfação, que amarra e que envolve. A especificidade deste grupo e deste curso é que o que traz razoáveis benefícios à atividade didática também gera profunda satisfação. Parece-nos importante que os formadores provoquem, em seus cursos, um questionamento não apenas das **práticas dos sujeitos**, mas dos **sujeitos das práticas**, com a intenção de que esses sujeitos enfrentem, com maior disponibilidade, as dificuldades de sua atividade docente.

### **Referências bibliográficas**

ARRUDA, S. *et al.* Da aprendizagem significativa à aprendizagem satisfatória na Educação em Ciências. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 194-223, 2004.

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

MRECH, L. M. *Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira Editora, 1999.

VILLANI, A., BAROLLI, E. Os discursos do professor e o ensino de ciências. *Pro-posições*. Campinas, v.17, n.1, p.5-25, 2006.

## CITACIÓN

ALTARUGIO, M. (2009). O papel do formador no proceso reflexivo de profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 986-988  
<http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-986-988.pdf>