

Traços, lacunas e retalhos na formação docente para a diversidade

MARGARETH DINIZ*

Resumo

A escrita aqui construída se faz como fragmento de um caleidoscópio de ideias e inquietações que passeia e para no caminho da educação e seus processos no contexto brasileiro atual. Trata-se de reflexões sobre o papel, o lugar, a atuação do/a professor/a em meio às urgências da contemporaneidade, as causas e os efeitos disso – tal como o mal-estar docente – pensando no alinhavo dentro e fora das paredes das escolas que tão necessário tem se rodeado de questões que compõem outra partitura conceitual e também de ofício que é melodicamente atravessada pela diversidade, a inclusão e as práticas educativas. Nessa costura, podemos pensar que a linha que tece a maior parte desses processos, se não ele todo, seria a formação docente que, não de forma diferente, tem em seus retalhos partes distintas de uma construção que é também social, histórica e política de um país e de um somatório de sujeitos mergulhados em subjetividade e diferenças.

Palavras-chave: Formação docente; Subjetividade; Mal-estar docente; Diferença; Mulher-professora.



* MARGARETH DINIZ é Professora Adjunta de Psicologia da UFOP.

Do que está veladamente visível

Desde muito tempo há uma tendência de polarizar as coisas da vida. Isso se reflete, evidente e certo, no campo educacional – assim como em tantos outros. As visões dicotômicas e binárias da educação dificultam em muito a compreensão integral e dinâmica do processo educacional, sempre fragmentando a educação que mesmo com tantos outros processos embutidos é algo que se faz de forma integrada. Além disso, importante dizer do que ressalta aos olhos como sinal de tendência à falência dos métodos de formação vigentes na lógica educacional, uma vez que é notável, e também mencionado nos escritos de Santos (2008) e André (2009), que nem sempre formação significa melhor desempenho dos/as professores/as ou melhor rendimento dos/as alunos/as.

Diante da urgência das demandas experimentadas no dia-a-dia dos corredores das escolas, faz-se importante a questão sobre como equilibrar as necessidades da formação docente. E, para além, pensar em como inserir os/as professores/as nas discussões que dizem deles/as. É sabido que muito do que se decide sobre educação é realizado por instâncias superiores, distantes da real verdade dos dias de quadro e giz. Estariam os dispositivos de regulação do andamento do sistema educacional distantes demais da realidade cotidiana? Estariam os agentes desse processo comodamente alienados das discussões políticas – lugar onde as propostas são pensadas e construídas, lugar de onde saem os programas de formação docente – que a eles diretamente envolve?

Fala-se muito, como vemos em Schön, Zeichner, citados por Torres (1998), sobre autonomia e reflexão crítica dentro das escolas. Há um discurso que solicita que os/as professores/as sejam

autônomos/as e críticos/as para potencializar os processos de formação, apontando para a identidade desses/as professores/as, considerando cada um/a como pessoa, com história, subjetividade, questões. Porém, como um processo, precisa ser construído e fomentado. Necessário se faz refletir sobre os espaços que são proporcionados no cotidiano escolar para que tais necessidades sejam executadas frente a tantas rotinas de massificação conceitual, conteudista, gradeada no ensino formal.

Nesse caminho, há uma insistência na cristalização daquilo que se propõe como identidade docente. Há uma tendência, como podemos ver no texto de Marcelo (2009), em se pensar algo que seja mais ou menos único como imagem docente, quando o que na verdade existe a este respeito só é possível sob a forma de fragmentos diversos – visto que são histórias diferentes, sujeitos diferentes, desejos diferentes. Ainda que seja importante refletir sobre isso que se repete, que se faz como possível moldura docente, é de extrema necessidade estar atento para que a conceituação nesse aspecto não se faça como verdade fechada, absoluta, fazendo com que os programas de formação se construam de maneira a desconsiderar a diversidade profissional e pessoal em que a educação está imersa, provocando a ilusória reatualização do processo ensino-aprendizagem. Diante disso, fica a constatação, não inédita, de que a formação docente não é nem inicial nem em serviço, ela é processual – ela se faz em continuidade, feito um itinerário de formação que considera a amplitude da educação e dos sujeitos envolvidos nela.

E mais, indo adiante no espelho do caminho, paramos e interrogamos a formação docente no que diz respeito à diversidade, às diferenças que latejam insistentemente na contemporaneidade

como pedido de inclusão, como marca de um rompimento com o que é dito normal. A escola é uma instituição que faz parte da sociedade e que recebe o bônus e paga o ônus por isso. Ao identificarmos o cenário de discriminações e preconceitos, vemos no espaço da escola as possibilidades de particular contribuição para alteração desse processo. A escola, por seus propósitos, pela obrigatoriedade legal e por abrigar as diversidades (de origem, de gênero, sexual, étnico-racial, cultural) abre espaço para que os sujeitos possam ser reconhecidos, percebidos e, possivelmente, aceitos em suas diferenças. Entretanto, a escola tem sido o espaço de amplo preconceito, exclusão e consumação de rótulos. Um nó, um entrave, uma impossibilidade escancarada, uma dificuldade da escola em lidar com aquilo que se mostra fora dos padrões. O que nos leva mais uma vez a questionar os caminhos da formação docente nesse sentido.

Antes, porém, faz-se necessária a abertura clara de uma conceituação que queremos aqui trazer e nomear como um eixo para nortear nossa pesquisa e escrita, e nossa troca de reflexões e inquietações nesse momento. Nosso percurso se desenha no campo psicanalítico – com todos os cruzamentos e desvios intrínsecos, teóricos, conceituais a ele –, campo este que nos aponta a questão da diferença como foco dessa discussão. Importante dizer da distinção, na psicanálise, entre diversidade e diferença. A diversidade será referida quando se tratar das políticas públicas, dessas questões mais práticas enquanto teorias e métodos, conceitos. Já a diferença – nosso foco, lembrando – virá para apontar a subjetividade, a constituição psíquica, inconsciente que envolve as situações que dizem, inclusive, da diversidade. A diferença é exatamente essa

possibilidade de se perceber como sujeito singular, legitimando inclusive a singularidade do outro – dizemos aqui de sujeitos atravessados pela falta e pelo desejo, sujeitos da diferença. Birman (2002) escreve que a diferença se conjuga pela singularidade. E, assim, seguimos na nossa escrita...

Com a preocupação de diminuir os conflitos existentes principalmente no ambiente escolar, em julho de 2004, durante o Governo Lula, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com o objetivo de contribuir para a redução das desigualdades educacionais, para que os/as professores/as e demais profissionais da educação exerçam seu papel de agentes em prol do respeito, contribuindo para que a escola não seja um instrumento da reprodução de preconceitos, mas seja espaço de promoção e valorização das diversidades. E, assim, com políticas de fomento à formação das/os professoras/es para tal, a SECADI oferta cursos, palestras, eventos, materiais com essa finalidade. Mesmo assim, na prática, o que se observa é ainda um recuo do corpo docente diante do que é diferente. Dessa maneira, interrogamos esse entrave vivido na educação. Em meio a tanta formação para a diversidade por qual motivo estaria ainda o/a professor/a despreparado/a para lidar com tais situações? Há nesse caminho uma lacuna aberta, tímida e também escancarada.

Nessa direção, refletindo sobre a construção proposta em torno da formação docente pelas políticas públicas, pensando de maneira enfática no que aqui estamos propondo em relação à educação para a diversidade, a escola enquanto sítio de exercício das diferenças e singularidades e de atuação e preservação dos direitos humanos, é

importante citar o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009). Este decreto institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que fala da formação docente como “compromisso público de Estado”, “compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais”, além de formar professores “na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo”. Michels (2009) assinala que a política de formação de professores para a diversidade é um dos eixos principais da política atual. De sua ótica, tais políticas alardeiam que resolveriam “... problemas sociais e educacionais” pela formação. No entanto, ainda que as políticas indiquem a diversidade como eixo, esbarra-se na problemática da diferença – esta subjetiva.

Sobre lacunas e arestas

Chegar ao ponto que diz da formação docente, nos faz voltar no caminho e pausar em parte dessa expressão: docente. Nesse sentido, importante ressaltar aspectos que compõem essa escrita para que a troca a que esta se propõe faça-se ativa e efetiva enquanto incômodo, movimento, reflexão e atuação. As letras aqui giram em torno da realidade dos anos iniciais da educação básica, na qual se percebem peculiaridades que colorem de tom especial esse nosso campo refletido e questionado. Ainda é feito de mulheres o espaço das salas de aula desses anos. Quase de forma exclusiva, as professoras continuam sendo as regentes das turmas

de 1º a 5º ano da educação básica, as tias de tantas e tantas crianças – que de crianças algumas já nem tanto tem. E é a partir da escuta dos discursos dessas professoras que as palavras em nossas frases são costuradas, tecidas, misturadas.

A proposta de escutar as professoras surge como uma provocação à reflexão sobre os seus procedimentos e para debater sobre a subjetividade presente no contexto educacional. O objetivo é oferecer às professoras ferramentas para melhor compreender as relações entre professor-aluno na situação de ensino-aprendizagem, buscando trabalhar a sua implicação subjetiva, a sua posição face aos fenômenos que envolvem a situação educacional, ofertando pelas palavras um lugar no qual é possível se perceber e se dizer.

No que se refere aos procedimentos adotados no dia-a-dia em sala de aula é notório o quanto o/a professor/a está intimamente implicado/a neste espaço de relações humanas com suas angústias, medos, competências e projeções acerca do que vem a ser uma educação ideal para formar uma criança ideal. As professoras apontam várias questões que lhes parecem difíceis e que lhes causam algum mal-estar: os/as alunos/as têm problemas de indisciplina, aprendizagem, drogas na escola, o descaso de alguns pais com seus filhos/as, o abandono destes/as, as questões decorrentes da sexualidade, entre outros. Da parte das professoras há absenteísmo e adoecimento, além da intrincada relação entre o feminino, a maternagem e a educação. A tensão se desloca de um para outro tema sem, no entanto, a função educativa conseguir um desempenho satisfatório entre o ensinar e o aprender evidenciando assim um mal-estar.

Existe uma pré-disposição nas educadoras para a discussão e o entendimento sobre o que causa esse mal-estar e, por vezes, adoecimento mental no exercício de suas funções. Esse mal-estar que é proveniente de vários fatores, ora sociocultural, ora subjetivo, afeta as educadoras a ponto de provocar nelas uma sensação de sufocamento ou desistência do investimento no trabalho. É interessante pensar como ainda hoje a mulher, mesmo tendo avançado tanto nos últimos tempos, ainda se vê embaraçada diante da relação com o outro, com o diferente. Tanto com a diferença impressa nela como com a que está fora, naquilo que vê e vivencia. Dificuldade que culmina na impotência, na rigidez diante do diverso, do incomum, do incômodo que se presentifica nesse contexto.

Escutando as escolas e suas queixas relacionadas ao cotidiano das práticas educativas que envolvem desde a apatia, o adoecimento e o absentismo das professoras até os baixos índices nas avaliações dos/as alunos/as e o desinteresse destes/as, é possível relacionar os dois lados e inquietar-se a partir de questionamentos a respeito da lógica subjetiva e coletiva que vai se estabelecendo e que acaba por cristalizar posturas, papéis, práticas e desejos. Escutar as mulheres professoras é escutar uma queixa que se repete e que gira em torno de uma impotência e rigidez que são insistentes. Como fazer com que elas se desloquem? Como fazer com que elas busquem construir alternativas para amenizar o mal-estar que está posto? Como driblar a impotência frente aos entraves da educação e da feminilidade? O que é ser professora e mulher? Como lidar com a diferença do outro, se há intrínseca uma insatisfação que passa pela diferença sexual?

Assim, o caminho aberto de estudo e pesquisa – e possível intervenção – se direciona para tentar atender a essa caleidoscópica demanda. O foco se projeta no sentido de poder abrir os ouvidos e mais uma vez escutar os discursos das mulheres professoras diante das experiências de mal-estar que tangem às diferenças. Interrogamos então até que ponto desconsiderar a subjetividade dessas mulheres nos processos de formação para a diversidade não é um obstáculo para que, de fato, ocorram processos dentro da escola que acolha o diferente como parte da sociedade contemporânea.

Das reticências entre parênteses

Percebe-se pelas visitas e escutas realizadas nas escolas pesquisadas, e também de acordo com estudos realizados, como os de Assunção (1994), Diniz (1997 e 2005) e de Lopes (1998), que no cotidiano escolar há uma insatisfação generalizada por parte das mulheres professoras. Queixam-se, falam de uma insatisfação que pulsa e que desconcerta o cotidiano da escola. Um mal-estar que adoce e impossibilita. E que mal-estar seria esse? Freud, em 1927, afirma que lidar com o inconsciente e com as relações humanas pressupõe considerar o mal-estar na civilização (FREUD, 1996). Para ele, ao buscar proteção e melhores condições de sobrevivência diante dos ameaçadores fenômenos da natureza e diante dos sentimentos destrutivos dos seus semelhantes, o ser humano trocou uma quota de prazer por um tanto de segurança, mas não sem um preço, um ressentimento e uma hostilidade em relação à civilização nomeado como mal-estar.

Pensando especificamente no mal-estar das mulheres professoras, mal-estar docente, importante ressaltar alguns pontos. Entre eles, essencial, o papel que

lhes é instituído. Pesquisas como as citadas acima e anteriormente, denotam, de forma implícita ou explícita, que o papel da professora muitas vezes se confunde com o papel de ser mãe, mulher e dona de casa. Em geral, o projeto de vida dessas mulheres gira em torno de casar, ser mãe e ser professora, questões apontadas também pelas referidas autoras, que acabam se confundindo. Podemos, nesse ponto, interrogar se as professoras estariam abrindo mão do seu prazer por uma suposta segurança institucional que a escola sustenta enquanto lugar murado por suas estruturas compactadas especialmente nos insistentes planejamentos de aula, grades curriculares, sala e chão cinza, horários, hierarquia...

Interessa colocar em pauta também o fato de as professoras centralizarem o trabalho na sua figura, partindo do pressuposto de que o/a aluno/a ficará em silêncio apenas ouvindo e adquirindo o conhecimento que ela tem para lhe passar. Essa situação gera uma sobrecarga, pois a realidade é bastante diferente, o ideal não é o real. E qualquer coisa que foge de certo padrão de normalidade é visto como negativo e dificultoso. Richard Miskolci (2002/2003) nos provoca questionando o que é normal e o que é desviante. A resposta, diz ele, não pode ser encontrada nas ciências naturais. O que se qualifica de normal não é um dado natural e evidente, é antes o resultado de discursos e práticas sociais. A urgência é de desconstruir categorias sociais que foram historicamente criadas. Miskolci busca em Michel Foucault embasamento para dizer que a normalização surge a partir de um imperativo de disciplinar, de medir e de classificar o ser humano, excluindo a possibilidade da individualidade. E afirma ainda que o

normal é um ideal, quase sempre impossível de ser alcançado.

Faz-se assim urgente que a pessoa – a professora, o/a aluno/a – possa ser considerada dentro dos espaços da educação a partir de um processo permeado por histórias individuais e coletivas, por conceitos familiares, sociais, culturais, reais e não ideais. É necessário romper com muita coisa. E, para isso, é preciso partir do sujeito que emerge e submerge nas salas de aula, nos corredores das escolas, nas impossibilidades e enigmas de uma lacuna. Aquino (1998) afirma que necessitamos pensar em uma escola mais democrática, baseada nas relações que respeitam a diversidade e a pluralidade. Isso nos faz pensar que é a partir do momento em que é possível considerar o/a aluno/a como um sujeito ativo, sujeito de desejo, que a professora pode criar e inovar sua prática pedagógica. Importante citar o que escreve Pereira (2008) sobre pensar e ofertar a posição do/a docente em um lugar de nem tudo saber, nem tudo não saber, abrindo espaços para que o/a aluno/a possa se fazer sujeito.

É pelo viés da palavra que caminhar nesse percurso pode se tornar possível. É pela escuta do discurso das mulheres-professoras que o efeito da nossa pesquisa se coloca. Para tal, é fundamental buscar Michel Foucault (1996) e a sua teoria do discurso, trabalhando os conceitos de enunciado, prática discursiva, sujeito e heterogeneidade do discurso. A partir do referencial foucaultiano, afirma Fischer (2001), explicitam-se as relações que estão às voltas do discurso, bem como as várias e complexas formas de investigar as coisas ditas.

Sobre as coisas ditas, muito mais que findas...

Há a escuta de uma fala que nos remete à insistência e à repetição de uma impotência que se evidencia nas palavras, nos significantes, nos lugares, nos termos das professoras. Fala que quase sempre se desloca no sentido da dificuldade em lidar com o/a aluno/a, com as situações que não são recorrentes, que são anormais dentro da lógica sociocultural pré-estabelecida. Com base nos escritos de Lacan (1992), pensando com Miller (2003), é possível refletir sobre esses impasses a partir de uma leitura dos discursos propostos pela teoria lacaniana. Cada um dos quatro discursos (do mestre, da universidade, do analista e do histerico) envolve termos (significante-mestre, saber, sujeito dividido e objeto mais-de-gozar) e lugares (agente, outro, produção e verdade) e é no giro deles que se evidencia, e é possível pensar, articular e, quem sabe, manejar, a impotência. Cabe então pensá-los como possibilidade de compreensão e intervenção desse e nesse feminino que se mostra, escondendo-se, na insatisfação que adoce e que engessa tantas mulheres professoras na tentativa de apagamento das diferenças.

Dizendo da questão proposta aqui em torno do feminino, no campo psicanalítico há uma diferença entre o feminino e a questão do gênero, ser uma mulher anatomicamente constituída. Do ponto de vista do inconsciente, diz Maria Rita Kehl (1996), a diferença é mínima e vai depender do modo de inscrição dos sujeitos, homens ou mulheres, sob a ordem fálica que organiza o desejo. Feminilidade e masculinidade estão distribuídas entre homens e mulheres em combinações distintas, apontando a autora para uma sexualidade que seja de cada indivíduo. Há, afirma Birman

(2002), um corpo psíquico que subverte o corpo anatômico. A psicanálise pensa a sexualidade como construção, uma possibilidade de tornar-se homem ou tornar-se mulher, consequência de um processo de elaboração psíquica a partir do complexo de castração e do confronto com a cultura.

Birman (2002) nos aponta que a ideia de feminilidade como questão que diz respeito a homens e mulheres foi construída aos poucos, a partir da insistente reflexão sobre algumas hipóteses, como a articulação entre ativo-masculino e feminino-passivo, a noção de identificação e o conceito de masoquismo. Ele escreve que “a feminilidade, portanto, é uma característica comum a homens e mulheres, e não algo que constitui apenas o sexo feminino” (BIRMAN, 2002, p. 55). Assim, pensar a feminilidade nos permite desarticular, segundo Birman (2002), muitas das associações que o imaginário social e até as teses freudianas haviam destinado à mulher. Ao separar mulher e feminilidade, Freud rompe com o sistema de pensamento que pressupunha uma diferença de essências entre homens e mulheres, possibilitando à psicanálise uma compreensão outra da inscrição do sujeito na cultura. A feminilidade assim, para Birman, se coloca como uma possibilidade de refletir sobre as diferentes formas de subjetivação de homens e mulheres.

Dizer o que foi escrito acima não nos permite, porém, deixar de inserir na discussão aqui proposta as ideias que circulam ao redor da diversidade de gênero, sendo importante citar a as contribuições de Judith Butler (1998) a partir das suas (des)construções de gênero, sobre a subversão da identidade e de Guacira Lopes Louro (2001) com as suas palavras que anunciam a Teoria

Queer e seu efeito na educação. Discutindo as diferenças a partir de um olhar peculiar, pensando para além da subjetividade a partir dos aspectos sociais que estão latentes enquanto agentes ativos na compreensão da diferença para além da diversidade, seus impasses e suas possíveis saídas quando pensamos na prática docente e também na sua formação, esta última autora questiona a inoperância dos modelos de formação vigentes.

Nossa oferta de uma pesquisa intervenção, que adota o método da conversação, também é pensar, tendo como base as obras de Freud e Lacan e as perspectivas pós-estruturalistas, uma abordagem que considere a divisão da mulher professora pelo desejo, tornando-a sujeito – dentro de um contexto social. Oposta à universalização, a psicanálise vai em direção à posição singular de um sujeito que não só é falado, mas que pode tomar a palavra e falar. É nesse momento que entra em jogo o dispositivo das Conversações. Miranda (2010) diz da Conversação como uma extensão do método de “associação livre” de Freud, técnica fundamental da psicanálise. O que um diz, em grupo, pode tocar o outro e produzir perspectivas inéditas. A construção de novos saberes, afirma Miranda, é o que confere à Conversação a possibilidade de intervir e provocar mudanças, além de possibilitar que se recolha ali material para análise.

Falar, afirma Miller (2002), implica em abrir a possibilidade de circunscrever a experiência a partir daquilo que afeta e não a partir daquilo que um outro espera. A Conversação possibilita não só o deslocamento de saberes fixos que levam à impotência, mas favorece a emergência de um saber novo, ou seja, a emergência de um sujeito. A possibilidade da Conversação torna-se então a

possibilidade de se surpreender com um saber advindo das próprias professoras. Para Miller (2003) o que interessa não se resume ao que o sujeito pode falar sobre si, ao sentido que dá a seus atos e desejos, mas àquilo que lhe escapa e que se apresenta nos tropeços de sua fala, na hiância entre o que diz e o que quis dizer. A psicanálise, com seu método e manejo clínicos próprios, pode nos dar aparatos para considerar aquilo que o sujeito diz, além de ter como princípio que o sujeito está exatamente lá, naquilo que diz, sem saber o que está dizendo.

Partindo de uma ação orientada pela prática da Conversação com professoras, iniciada pela interrogação sobre o que causa mal-estar no exercício da sua profissão, surge a possibilidade de escutar a professora em um lugar diferenciado do que comumente ocupa no ambiente escolar – ela deixa de ser apenas a professora para se falar e se colocar também enquanto mulher. O foco se faz ao redor do discurso da mulher-professora que gira em torno da impotência diante da diferença – da sua e do outro. As professoras são convidadas a falar livremente sobre suas histórias, suas experiências e seus ideais enquanto educadoras.

Isso nos faz refletir sobre o método autobiográfico com as narrativas de formação e a história de vida como movimento de investigação e formação no campo da educação, que objetiva compreender a vida, ou parte dela, como possibilidade para desvelar e retomar processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em diferentes contextos – a educação como uma narratividade (GENOVESI, 2002) intersubjetiva. Para Nóvoa (1988, p. 116), “[...] as histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação [...]”. Os autores

dessa linha, de acordo com Souza (2006), defendem que ao retomar suas histórias, as pessoas podem caminhar para a compreensão das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que permeiam a vida. A palavra é proposta como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos, sendo o/a professor quem aponta sempre o dizível.

Nessa proposta de escuta das professoras, Conversação e História de vida dialogam uma bebendo da outra, uma vez que a Conversação, quando questiona a professora sobre seu mal-estar diante da docência, pode e vai ao encontro de questões que remetem àquilo que é proposto pelo próprio método das narrativas. Importante ressaltar que, dessa forma, elas se encontram enquanto uma nova possibilidade de escuta a partir de uma perspectiva que é a da implicação no ato educativo e não a da culpabilização, levando em consideração o sujeito, o sujeito do inconsciente. Diniz (2005) fala da possibilidade, a partir da escuta psicanalítica misturada à pesquisa, de penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou despercebidos – a proposta é trabalhar as “zonas cegas”.

E o que fazer com a falta de espaço verificada nas escolas para discutir, refletir e trabalhar a subjetividade? Como considerar o mais além do conhecimento teórico e pensar propostas pedagógicas levando em conta a divisão dos sujeitos envolvidos? Seria possível formar educadores/as para lidar com a liquidez do processo ensino-aprendizagem? Seria possível ensinar sem que o sujeito se perca no cimento do chão social e escolar? Fica em nós a inquietação insistente de pensar os/as

professores/as não só como reflexivos, multiplicadores, mas sim como mobilizadores – de si, dos outros, de um processo – com menos paralisação e mais mobilização desses sujeitos de peculiaridades sociais, históricas, afetivas e, também, inconscientes.

Considerações finais: retalhos de uma costura possível

Em 1996, é elaborado o documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996), que inclui os conteúdos já tradicionalmente trabalhados na educação e sugestões de como abordá-los, acrescidos dos chamados temas transversais a serem trabalhados nas diferentes áreas ou disciplinas que incluem as seguintes temáticas: saúde, ecologia, orientação sexual, ética e convívio social, pluralidade étnica, trabalho e economia. Trabalhar a diversidade é questão de longa data e que ainda hoje continua sendo um entrave, um nó na rotina escolar, no manejo do ofício de educar, uma queixa, um mal-estar das professoras escutadas.

Das Conversações, a aposta se faz no possível deslocamento dos discursos das mulheres-professoras, pelo viés do feminino que irrompe na educação, pensando, em especial, nos mecanismos possíveis de serem inventados, construídos e buscados por elas próprias para que as professoras possam se reposicionar diante da sua prática, da sua subjetividade, bem como diante das diferenças que alunos/as apresentam. Um posicionamento capaz de refletir no processo ensino-aprendizagem, possível de amenizar inclusive as queixas relacionadas aos baixos índices de educação. Lembrando, com Diniz (2005), que há sempre um ponto onde o sujeito não encontra resposta e faz-se necessário, talvez, o caminho da invenção.

O início desse caminho de pesquisa e intervenção nos aponta a necessidade de ressignificar e democratizar a educação, rompendo com a ideia de empregabilidade derivada da visão mercantilizada da educação e, assim, considerar os processos subjetivos que permeiam o campo, fomentando novas práticas de formação docente com atenção para aspectos que contribuam especialmente para as ideias de autogestão da escola, cidadania, ou seja, do direito das pessoas participarem dos processos de decisão – é a lógica da implicação que mais acima mencionamos e mais uma vez apontamos como possibilidade no trajeto das construções em educação. Considerar que mudanças na formação docente têm como limite as estruturas já cristalizadas se faz muito importante para refletir sobre o que estamos discutindo. Mudanças não são simples de acontecer, porque o peso das rotinas enraizadas vai contra os movimentos de transformação. A internalização de novos conceitos e novas posições exige o abandono de práticas já estruturadas e sobre as quais as pessoas, muitas vezes, não têm mais um controle consciente de muitas de suas formas de ações.

Frente à imagem que percebemos na nossa pesquisa intervenção, aos caminhos que estão sendo tomados, aos retalhos todos desse processo chamado educação, fica a inquietação de interrogar os modos, os usos e os resultados da costura desses fragmentos. Fica a possibilidade de refletir e questionar sobre a formação docente como a linha tênue e frágil que precisa com urgência se constituir de maneira firme e costurar, remendar, ressignificar a educação, usando e potencializando cada novelo, tecendo com seus diferentes fios, colorindo com os mais variados aspectos – subjetivos, políticos, cognitivos, sociais, afetivos – esse tapete

onde a diversidade anda mais escondida enquanto possibilidade de inclusão, respeito e mais à mostra como queixa e impossibilidade. Lembrando que a diversidade começa com o olhar atento para as diferenças daqueles/as que são os dispositivos para a sua consolidação, para aqueles/as que, antes de professores/as, são sujeitos da diferença, com suas crenças e histórias, sua vida sexual, sua cor e seu gênero. Pausamos essa escrita, propondo movimento, interrogando até que ponto a mulher professora – que é aqui nosso lugar de atenção – não precisa saber-se e olhar para a sua ampla pluralidade para poder dar conta de perceber e respeitar a diferença que vem do outro, que chega de fora ativando um campo que mesmo tão seu, mostra-se, em tantas vezes, desconhecido. Caminhos a serem continuados em construção, questão, pesquisa e intervenção. A professora pode até operar com as teorias acerca das políticas e das formações para a diversidade, porém, o que ela não dá conta é da diferença – da sua e do outro. Voltamos no que foi escrito por Birman (2002) para pensar aqui com ele que a ideia de alteridade relaciona-se com a possibilidade de acolher a angústia emergida da onipotência narcísica de conhecer e controlar o objeto que se desfaz. Seria, segundo ele, essa angústia a via para o reconhecimento da incompletude e da finitude de ser e do outro, instalando a condição de alteridade – e a possibilidade da diferença.

Referências

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *In: Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 1, n.1, ago/dez 2009, p. 41-56.

- AQUINO, Julio Groppa. **A indisciplina e a escola atual**. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo July/Dec. 2008
- ASSUNÇÃO, Madalena. **Magisterio primario**. Dissertação de mestrado. FAE. UFMG. BH. 1994.
- BIRMAN, Joel (org.). **Feminilidades**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.
- BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Brasília, MEC, 2009.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacional**. Brasília, MEC, 1996.
- BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. **Cadernos Pagu**, n. 11, 1998, p. 11-42.
- DINIZ, Margareth. De que sofrem as mulheres professoras. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira. **A Psicanálise escuta a educação**. 1997. BH.
- DINIZ, Margareth. **O método clínico na investigação da relação com o saber para quem ensina: a tensão entre conhecer e saber**. BH: FAE-UFMG, 2005.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: nov.2001, n. 114, p. 197-223.
- FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: Freud, S. **Obras completas**. v. 21. Rio De Janeiro: Imago editora, 1996.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- GENOVESI, Giovanni. La escuela como narratividad. In: Benito, Agustini E. y Díaz, José M. H. – **La memória y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada**. Valencia: Tirant, 2002, pp. 245/263.
- GOMES, Nilma (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo horizonte: Autêntica, 2007.
- KEHL, Maria Rita. **A mínima diferença: masculino e feminino na cultura**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- LACAN, Jacques. **O Seminário – livro 18 – De um discurso que não fosse semblante**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer - Uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**. vol.9 no.2. Florianópolis, 2001.
- MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, ago./dez. 2009.
- MICHELS, Maria Helena. **O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva**. Florianópolis-SC: UFSC, 2009. Mimeo.
- MILLER, J. A. **O Percurso de Lacan**. RJ. Zahar editor. 2003.
- MILLER, J. A. **La pareja y el amor: Conversaciones clínicas con Jacques-Alain Miller en Barcelona**. Instituto Del Campo Freudiano. Barcelona: Paidós, 2002.
- MIRANDA, Margarete P. **O mal-estar do professor em face da criança considerada problema**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2010.
- MISKOLCI, R. Reflexões sobre normalidade e desvio social. **Estudos sobre Sociologia**. Araraquara: 2002-2003, p. 109-216.
- NÓVOA, António e FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.
- PEREIRA, Marcelo Ricardo. **A impostura do mestre**. Belo Horizonte: Argumentvm, 2008.
- SANTOS, Luciola L. de C. P. **Formação Docente: Políticas e Processos**. VII Seminário REDESTRADO. Buenos Aires: 2008.
- SOUZA, Eliseu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**. Natal: jan./abr. 2006, v. 25, n. 11, p. 22-39.
- TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, MJ et. Al. **Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC/SP, 1998.