

Avaliando concepções e práticas de um programa interinstitucional de formação continuada de docentes da educação básica - a (trans) formação do indivíduo professor*

Claudia Madruga Cunha¹
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Recibido: 6 de febrero de 2014

Aceptado: 12 de marzo de 2014

Assessing concepts and practices of an inter-institutional program based on a continuous basic education teachers' training - a (trans) formation of the individual teacher

Palavras-chave:

Avaliação, Prática docente, Individualização.

Resumo

Este texto aborda um processo de qualificação docente que vinculado a Programa Institucional, se realiza na Universidade Federal de Paraná assim como em outras universidades estaduais que fazem parceria com a Secretaria Estadual de Educação. Seu objetivo é questionar como os professores do ensino básico avaliam sua prática de formação continuada deslocados de seus contextos. Isso por meio da análise dos dados obtidos através de um instrumento de avaliação aplicado aos professores participantes que destaca critérios sobre os quais avaliam os cursos que recebem nesta formação indicando a imagem de um coletivo profissional. A influência de um meio sobre outro, universidade e escola, é refletida, quando estes professores tentam se diferenciar, se individualizar pelo estudo e pela pesquisa da própria prática. A teorização lança mão da perspectiva deleuziana sobre a diferença, dialogando com outros autores, na tentativa de explicitar que nesta qualificação docente, uma prática instituída na escola clama por novos sentidos.

Key words:

Evaluation, Teachers' practice, Individuation.

Abstract

This essay broach about a teachers' qualification process that is linked to an Institutional Program, which happens at the Paraná Federal University and at others State Universities that have a partnership with the State Education Secretariat. Its objective is to question how the basic school teachers evaluate their continued formative education dislocated of their contexts. This is made by analyzing data from an evaluation instrument applied to the teachers participants that emphasizes criterions to evaluate the courses received by them in this formation, indicating the image of a professional collective. The influence between a medium and the other, university and school, is reflected, when these teachers try to differentiate themselves, individualize themselves by the study and the research of their own practice. The theorization utilizes the Deleuze's perspective of the difference, dialoging with others authors, in the effort to make explicit at this teachers' qualification, a practice institutionalized at school that clamor for new meanings.

Referencia de este artículo (APA): Madruga, C. (2014). Avaliando concepções e práticas de um programa interinstitucional de formação continuada de docentes da educação básica - a (trans) formação do indivíduo professor. En Revista *Educación y Humanismo*, 16(27), 124-139.

* Este texto pertence a este projeto abaixo, teve financiamento de duas bolsista, uma bolsa da Capes/CNPQ de iniciação a pesquisa e outra bolsa da Fundação Araucária, órgão fomentador da Pesquisa no Estado do Paraná. Projeto de Pesquisa. Diferenciação e singularidade: o perfil do professor PDE/UFPR na pesquisa da própria experiência.

¹ Setor de Educação Profissional e Tecnológica Universidade Federal do Paraná. Programa MP: Teoria e Prática de Ensino Grupo: Laboratório de investigação Corpo, Gênero e Subjetividade na Educação. claudiamcunha@ufpr.br

Atuando, desde 2008, como colaboradora e depois como coordenadora do Programa de Extensão Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) que aproxima a Universidade Federal do Paraná com a Escola Básica da rede Estadual, temos tido a oportunidade de desenvolver reflexões que podem contribuir para a avaliação e qualificação dessa importante experiência. Este Programa se constitui por uma parceria entre Secretaria Estadual de Educação e a Universidade Federal do Paraná, que objetiva a formação continuada de professores. Ao se dirigir ao desenvolvimento da educação básica articula a Universidade com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), a Secretaria de Estado da Educação (SEED) e os Núcleos de Curitiba, Região Metropolitana e Litoral.

Este Programa resulta de uma ação do Governo do Estadual do Paraná, que no ano de 2007 implementou políticas de melhoria da educação básica, inspirado em ações do Governo Federal na mesma direção. No ano de 2010 este Programa deixou de ser uma política de governo e se tornou uma política de estado, através da Lei complementar n. 125/10. Consiste, fundamentalmente, no compromisso de oferta de educação continuada para os professores da rede estadual, oferecendo cursos, com duração aproximada de 960 horas, que, em geral, se desenvolvem durante dois anos. Os professores, selecionados por critérios pré-definidos, têm direito a afastamento de suas atividades, durante o primeiro ano. Como parte da proposta curricular, os docentes

devem, durante os cursos, realizar um projeto de intervenção, aplicá-lo na escola e produzir um artigo sobre essa experiência. Essas atividades devem partir de escolhas baseadas em seus interesses e inserção profissional.

A Universidade organiza a oferta de disciplinas e de seminários que compõem o percurso de formação, relativas a formação docente oferecida. Seleciona, nos seus quadros, os docentes que ministrarão as aulas e orientarão os trabalhos monográficos. Essa seleção leva em conta a disponibilidade dos professores em participar do Projeto e seu compromisso e saberes para com o campo da formação docente.

A formação de professores no Programa é composta por quatro etapas distribuídas em dois anos. No primeiro ano estes professores se afastam integralmente da escola. E neste retorno à Universidade participam de cursos gerais e específicos nas suas diferentes áreas de formação. Estudam, frequentam cursos e refletem em contato com um orientador. No primeiro semestre espera-se que proponham, a partir do aprofundamento teórico, um “projeto de intervenção” e, no segundo, produzam um material didático para dar suporte à inovação delineada. No segundo ano de curso e terceiro semestre, voltam para escola para aplicar o material criado. Por fim, no quarto semestre, fazem um “artigo” que descreve e problematiza todo o processo. Há um pressuposto, nesse desenho curricular, que estimula o professor a fazer um diagnóstico da escola e de sua prática docente para depois agir sobre ela,

incluindo os dilemas sociais e profissionais que encontra em seu cotidiano.

A síntese destes projetos é colocada na rede, em um portal chamado www.educacao.pr.gov.br. Trata-se de uma ferramenta que permite a interação com os colegas que estão nas escolas. Os projetos envolvem temas que explicitam mudanças culturais da sociedade, tratando, em geral, da diversidade e da relação da escola com a tecnologia, indicando alguns vetores que atravessam o currículo deste nível de ensino. Um sintoma do que é diverso emerge como atualidade, apontando para a organização curricular como um formato “inter-rompido” por vários aspectos que desafiam a escola. Esses elementos fragmentários convivem com a linearidade das práticas e dos conteúdos das áreas do nível básico.

Nesse universo foi possível perceber que não apenas o perfil do currículo da escola hoje se desloca para uma nova forma, como se altera, de um modo mais rápido, a própria escola básica e o professor. Ambos estão em processo de mudança e já não são exatamente aqueles idealizados pela formação acadêmica inicial que realizaram na universidade. Mudaram eles e mudou a escola; mudou o contexto em que vivem e essa condição é provocadora de novas concepções teóricas e práticas.

Estas considerações foram importantes para estimular um estudo sobre o professor da escola básica que passa pelo PDE. Especialmente centrou seu interesse em analisar dados colhidos a

partir do retorno dos docentes ao meio acadêmico, e que podem ser tomados como a imagem de um coletivo profissional. Procuramos destacar a imagem de professor que este profissional carrega consigo e como ele descreve a si e a seu meio nos projetos de intervenção. Pareceu importante mostrar algo deste professor a partir da sua imersão profissional na escola, onde quer se individualar, se diferenciar, uma vez que pertence a um grupo no qual interfere e é interferido. Antecipa-se que este professor quer crivar, destacar algo seu, algo que diz do modo como ele resiste ao meio, se percebendo em outro ou estando deslocado no meio acadêmico e, muitas vezes, deslocado e desvalorizado, desentendido. Por fim sem recorrer a psicologismos, nos interessou compreender como este profissional resiste a dar a si novos contornos que o correlacionem de uma maneira nova a aquilo que já é parte de seu fazer. Procuramos perceber certa individualização vinda destes professores ou da sua capacidade de diferenciar-se, aqui analogizada como uma metaestabilidade que os condiciona a uma vida de professor. Parece que algo, nesta formação continuada, dá vazão ao seu teatro da individualização, algo nele e dele que o traduzam como profissional.

Comprendemos que a experiência do professor, a experiência que ele já carrega em si, possui um potencial de análise significativo. Certamente é possível compreendê-la e explorá-la a partir de diferentes olhares teóricos e metodológicos. Nosso intuito foi perceber como se realiza esse processo de formação que se dá so-

bre uma formação já existente, o que pressupõe uma necessidade intrínseca da avaliação da prática docente, levando em conta ações de ensino aprendizagem medianamente consolidadas. Em outras palavras se reflete sobre como o professor, no contato com outra prática docente, movimenta seu estado de *ser professor*. Procuramos compreender como e se ele se modifica sendo o mesmo, lançando mão da perspectiva deleuziana sobre a diferença. A partir deste aporte teórico e no diálogo com outros autores procuramos analisar como esta formação que, entre outras, se realiza no interior da Universidade Federal do Paraná e tem contribuído para qualificar/avaliar uma prática docente que se institui na e para a escola, na intenção de uma re-formação da docência.

O professor da escola básica possui algo individualizado diferente ou uma subjetividade diferente, que se expressa naquilo que faz dele um membro de uma classe, o diferencia, vindo de seu grupo e meio. Este subjetivado diferente demanda nele um perfil profissional que é extraído do meio seu profissional e relacional-cultural, o que favorece uma representação sob a qual este avalia da perspectiva ou do lócus de uma educação básica, os cursos que recebe nesta formação. Procura-se analisar se este profissional, ao problematizar seu contexto e prática através da pesquisa, de algum modo, é atingido por este processo e, no exercício de pensar a própria prática, sofre alteração de sua singularidade, como teorizou Simondon (1993).

Fica subentendido que as possíveis mudan-

ças provocadas nas práticas dos professores das escolas básicas do Estado do Paraná são produto ou efeito das intercessões que se fazem entre uma perspectiva docente que vem da escola e seu encontro com uma formação que se faz no ambiente acadêmico, local notadamente pautado pelo tripé ensino, pesquisa e extensão; ou seja, o professor se modifica no deslocamento do meio, no contato com outra prática docente, que envolve o estudo e a pesquisa.

Também é importante observar que as atividades propostas de forma concomitante, para os professores das escolas públicas e realizadas no interior da Universidade, provocam o diálogo entre a formação docente realizada nesse contexto acadêmico e os currículos dos Cursos de Licenciaturas. De certa forma, questiona o perfil do egresso da Universidade indo de encontro com os problemas elencados pelos professores que atuam nas escolas. Os professores cursistas do PDE possuem significativa experiência profissional, ainda que nem todos tenham tido oportunidade de ter realizado uma formação acadêmica de qualidade. A inclusão ou retorno deles a estes centros formadores implica uma retomada da experiência à luz das fontes teóricas. Muitas delas não são as mesmas que sustentaram a sua formação inicial e que, em muitos casos, não são vistas como significativas para dar sustentação às suas práticas.

O professor da escola básica vivenciando a avaliação

Os professores da rede estadual chegam à

universidade manifestando que percebem sua formação inicial de modo residual, como expirada, superada, quer pela passagem do tempo, quer pelo esgotamento do conteúdo, quer, ainda, pela repetição das mesmas práticas. Analisam o próprio contexto como defasado. Estes profissionais se narram muitas vezes como desarmados ou despreparados para operar com diversos tipos de problemas que habitam a escola na atualidade. Problemas, a maioria deles, emergentes das questões socioculturais, outros vindos dos avanços da tecnologia que igualmente impactam o que enfrentam na sala de aula.

Parece haver uma escola ambígua, indisciplinada, despolitizada, descrente, indecente, convivendo com uma escola unívoca, tradicional, conservadora, ideológica, cristã, reguladora.

Uma escola e uma não escola, uma tradição e uma reformulação de um contexto societário convivendo num mesmo ambiente, onde este professor se analisa. Ele se reflete sob esta estrutura e ordem organizacional com receio, vislumbrando um controle prestes ao descontrole. Do que narra, se pode localizar uma lógica pronta para perder o sentido. São sintomas que se destacam e ressoam no foco dos discursos, revelando-se nos temas mais comuns, descritos nos projetos de intervenção que formulam.

Interessa observar que os professores creem, muitas vezes, que para reformar ou melhorar a escola é preciso mudar o outro professor, que é seu colega. Em muitos projetos de intervenção a

escrita costuma imprimir certo estilo regulador e justiceiro, pois este profissional quer radicalmente mudar práticas docentes e suas consequências na formação dos discentes. O fato de os professores da escola, pedagogos e gestores quererem reformar em primeiro lugar seu colega, outro de si que também é professor, leva-nos a pensar que certa vulnerabilidade ronda este espaço institucional.

Numa mirada sobre a formação continuada de professores no contexto do PDE é possível destacar, pelo menos, duas perspectivas ou efeitos com maior presença: a primeira diz de uma formação que se realiza no interior da universidade e se dirige a potencialmente atualizar uma prática docente que se abriga na escola. A segunda mostra que o professor da rede básica, ao se dispor a problematizar seu contexto, de algum modo é atingido por este processo. O convívio entre estas duas perspectivas aponta para efeitos ou intercessões entre a prática docente que vem da escola e da formação profissional do professor na academia.

O currículo ou desenho formativo desta qualificação, embora seja discutido anualmente na reunião dos coordenadores de Programa que ocorre todo final de ano, basicamente não mudou. Mas essa é mais uma razão que estimulou a avaliação dos cursos que vem sendo ministrados no interior das IES. Como afirma Janela Afonso (2005, p. 19) “a avaliação é ela própria uma atividade política”, seus efeitos não se separam desta ordem.

Ao tentar analisar o resultado da avaliação que se aplica ao final dos cursos organizados e ministrados na Universidade Federal do Paraná para as turmas PDE vai se refletindo os efeitos desta formação sobre a prática do professor.

O professor da universidade avaliado

O professor PDE avalia os cursos que assiste neste programa de dois modos, através do instrumento que lhe é propiciado no final de cada curso e de forma espontânea. Após ou durante sua frequência nos cursos agendados para esta formação, muitas vezes se dirige a secretaria do Programa, quase sempre em grupo, dizendo ir buscar informações sobre outros cursos e eventos, entregar documentos e dar sua opinião. Estes professores precisam, além de frequentar 128 horas de cursos a cada semestre do primeiro ano, frequentar 64 horas de seminários, simpósios e/ou cursos de extensão oferecidos nas Instituições de Ensino Superior ao seu alcance. Deve também comprovar frequência nos oito encontros de orientação estipulados para realização da sua produção, nos quatro semestres de curso. Graças a estas obrigatoriedades, a grande maioria dos cursistas visita a secretaria nos intervalos dos cursos.

Aproveitam, então, a oportunidade para elogiar ou criticar os cursos que estão recebendo. Os elogios vão para os profissionais da universidade que desenvolvem conteúdos que se relacionam, de modo crítico, ao cotidiano da escola e às práticas escolares. Os reclames mais comuns se dirigem a alguns professores que abordam con-

teúdos já conhecidos e aos que fazem críticas às escolas sem apontar soluções. Apreciam os que solicitam atividades práticas em sala de aula, e gostam dos professores que propõem ações diferenciadas para a exploração e o debate dos conteúdos.

Também adoram novidades vindas das tecnologias que possam ser aplicadas em sala de aula, sem a necessidade de complexas implicações. Apreciam os que são exigentes na organicidade do tema de estudo e no uso do tempo da aula.

Percebe-se enfim, nestas avaliações, as perspectivas que valorizam, mas também a presença de preconceitos. Alguns, mais conservadores, reclamam de perspectivas emancipatórias e dos discursos ligados a posições políticas, que envolvem questões étnicas, culturais, religiosas e de gênero. Parece, para alguns, que a neutralidade da ciência ainda se constitui num valor, sem se darem conta de que assim também assumem uma posição valorativa.

As manifestações dos professores da rede estadual trazem para o interior da Universidade uma escuta sobre a escola e a sociedade. Avaliam a partir de suas perspectivas e revelam compromissos e visões de mundo. Como afirma Dias Sobrinho (2003, p. 93) “a avaliação é fundamentalmente política por que pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades”. Interpretamos, junto com o autor, que há na avaliação uma tendência geral de explicitação dos conflitos de cultura e

paradigmas e outros elementos que se associam ao conhecimento e ciência na sociedade contemporânea. Essa formação, ao problematizar a prática docente, revela possíveis transformações entre indivíduo professor da escola pública e esse novo meio que temporariamente o hospeda, –a universidade–, que se traduz em efeitos produtivos e produtos desta experiência de formação. O professor que vem da escola avalia sua própria condição avaliando outro que também é professor, tendo o ganho da experiência implícito nas suas observações.

Quando o professor da escola básica avalia por instrumentos os cursos que frequenta, principalmente os chamado Cursos Gerais (Fundamentos da Educação e Metodologia da Pesquisa em Educação), localizados no início da formação, mostra uma tendência positiva nas suas observações. O instrumento de avaliação que recebe, abrange informações sobre o local do curso; carga horária prevista; metodologia utilizada; material didático; conteúdos; contribuição para o seu projeto de intervenção e contribuição para o seu desempenho profissional. Na último ano 85% dos cursistas responderam a este instrumento. Embora se mostre ainda restrito na sua abrangência, o instrumento procura responder ao que Dias Sobrinho (2003, p. 95) defende, uma vez que “objetiva a melhora das funções propriamente educativas” desta formação e permite diagnosticar alguns problemas durante os cursos e sobre decisão sobre a continuidade dos mesmos.

No segundo semestre do primeiro ano se oferece os Cursos Específicos nas Áreas do de: Educação Física, Educação Especial, Ciências, Filosofia, Física, Geografia, Gestão Escolar, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia, Química, Sociologia. O mesmo instrumento é aplicado para avaliar 128 horas de cada área. Nesta fase cai um pouco o número de respondentes. Mas o perfil segue o mesmo, a grande maioria considera bom o conteúdo dos ministrantes, embora aumente as manifestações de insatisfação, especialmente ao que se refere à contribuição do material didático, produto que, naquele momento do curso, estão desenvolvendo.

Chama a atenção que duas áreas tendem a uma avaliação positiva entre os cursos oferecidos, embora possuam poucos respondentes: Matemática e Educação Física. Os cursos oferecidos para estas duas áreas, assim como para área de Ciências, são ministrados em parceria com a Universidade Tecnológica do Paraná. Também, vale ressaltar os Cursos de Geografia e a História, que envolvem um conteúdo, em geral, mais crítico, possuem um significativo número de cursistas. Estes quase sempre dão um ótimo retorno à avaliação.

Na outra ponta, dois campos de estudo apresentam maior índice de insatisfação, justamente os relacionadas com a Pedagogia e a Gestão Escolar. Temos nos questionado sobre esse resultado e levantado possibilidades para a interpretação dos dados. Entretanto cremos que ainda é

premature chegar a conclusões, pois seria necessário um maior número de edições dos Cursos para tal. Uma das hipóteses, entretanto, é de que são campos muito ligados à teorização do espaço escolar, mais afeito a contradições e tensões na relação com a experiência dos professores cursistas.

Quando o “professor da escola básica” retorna à universidade, traz consigo uma condição de docência pré-formal do ponto de vista do conteúdo e uma condição já formada do ponto da experiência. Recebe atualização de conteúdos para uma prática que já vem exercendo e, de suas “crenças pessoais sobre o ensino, com imagens do ‘bom docente’, imagens de si mesmos como profissionais” (Vaillant, Marcelo, 2012, p. 54), ele avalia os cursos que recebe. Para estes autores o professor é um profissional que guarda em si mesmo uma memória de aluno e agrega a esta, crenças e imagens pessoais, que permanecem inalteradas ao longo de todo o processo de formação, acompanhando-os nas suas práticas de ensino.

Pode se dizer com Vaillant e Marcelo (2012, pp. 54/55), que as “imagens e crenças que os docentes trazem consigo atuam como filtros que dão sentido aos conhecimentos e experiências com as quais estes se defrontam, no decorrer de sua carreira”. No caso de uma formação continuada, tais filtros tendem a fazer do meio de origem uma fonte restritiva de novas aprendizagens, uma vez que a mudança de crença no adulto é um fenômeno mais raro. Ao retornarem

a condição de alunos, estes professores refletem a própria prática na prática de outro professor, embora tenham incorporado o novo numa revisão de sua ação profissional.

E feitos da avaliação na formação de professores

Concordamos com Dias Sobrinho (2003) quando afirma que toda avaliação produz efeitos. Esta ação avaliativa retroage sobre o professor da escola básica quando ele avalia os professores da academia. Resgando Deleuze (2010) e Simondon (1993), percebemos que há algo no professor da escola básica que o individualiza, dá forma aquilo que sua prática e experiência fazem dele ele mesmo, estando em meio ao seu meio, suas ideologias, valores, jogos de interesse e disputas de poder. Este processo de individualização vem do contato com o meio a que pertence e lhe é externo; vem do modo como toma contato e percebe o seu entorno propiciando que a consciência de si se alargue.

Esta avaliação que lhe brota da relação com outro, com o professor acadêmico, demonstra que o professor da escola capta tendências, projeções, perspectivas de um modo ideal de ser professor. Capta energias dispersas, complexas influências de outro meio sobre aquele que carrega em si. Nisso redefine sua consciência e na medida em que exercita um potencial que o dispõe a isto, usa a própria experiência para avaliar seu outro. Tal avaliação em movimento, o modifica em um processo singular, subjetivo e individual e encontra guarida na teoria da individualização.

ção tomada por empréstimo de Deleuze (2010), do que ele interpreta e aceita da individuação em Simondon (1993).

O professor da escola básica ao sofrer uma formação, a princípio, deve se transformar ou passar de um estado a outro. Deleuze (1998) quando sustenta o conceito de diferença vai delinear algo que não está diretamente ligado à questão do primado da identidade ou da representação; busca fazer da diferença algo mais amplo, opondo-se a noção de negação da identidade. Tal perspectiva é interessante para sustentar que o professor que passa por uma formação não se transforma em outro dele mesmo, mas em outro nele mesmo.

A prática como diferença do diferente

A construção de um perfil de professor pesquisador na escola não é incentivada por unanimidade na universidade. Há os que creem que a pesquisa necessita de aparatos teórico-metodológicos muito especializados, não sendo uma atividade universal para os professores. Mesmo podendo questionar essa posição, há de se reconhecer que o professor da educação básica que passa pela Universidade, ao retornar para escola, não encontra as condições desejadas para a pesquisa e, em geral, se depara com o mesmo cenário que deixou, antes de sua formação. Para compreender melhor esse fenômeno, de algo que se percebe como a mudança do mesmo no mesmo no percurso deste professor é que valemo-nos da contribuição de Gilbert Simondon (1993). Deleuze (2010) explorou as contribuições desse au-

tor, ao criticar as teorias atomistas, hilemórficas e substancialistas¹ que dizem que a individuação tem sido proposta como algo que corresponde a um sujeito ou indivíduo já constituído. Essa tendência à individuação se dá sobre um ser já individuado² antes mesmo, que aconteça no momento atual, como operação.

Pode-se dizer, então, que o professor da escola básica retorna à universidade já possuindo uma formação, passível de se fazer uma analogia com a individuação. Na tradição vinda de Platão, cada coisa que é ou existe possui uma forma que também corresponde a uma ideia. Logo existe uma forma e um conceito de professor que retorna a universidade, um perfil que se avalia e avalia os docentes que fazem parte desta formação estando em outro meio. Nesse sentido tal avaliação tenciona um perfil ideal de professor. Para mostrar a cristalização de alguns perfis ideais e modelares, resgata-se a crítica de Deleuze (2010) à tradição platônica, pois para este filósofo, sob esta influência, “mete-se a individuação por toda parte” e se faz dela um caráter coexten-

1 Simondon (1993) se recusa aceitar a concepção monista e substancialista do ser e o dualismo hilemórfico do indivíduo. O monismo substancialista pressupõe que o ser corresponde a uma unidade atômica, constituída de um núcleo de permanência estável, que resiste e subsiste por si só. Segundo o dualismo hilemórfico, o indivíduo é o resultado ou o composto engendrado pelo par matéria e forma.

2 Simondon entende que tanto o monismo substancialista quanto o dualismo hilemórfico parecem pressupor a existência de um princípio de individuação que antecede ao próprio processo de individuação; percebe que as duas correntes tendem explicar o indivíduo já dado e constituído. Para o atomismo o indivíduo resulta de um precário corpo físico; para o hilemorfismo, resulta de uma conjugação matéria e forma. Segunda Simondon as duas correntes se equivocam ao entender que a individuação como princípio, possa vir antes do processo mesmo de individuar-se; este processo vai do pré-individual ao real “individuado” (Cf. Simondon, 1993).

sivo ao ser, pelo menos do ser concreto. Dirá que certa noção de individuação influenciou a noção de indivíduo sob qual se funda a escola moderna no século XVII. Concepção que, no objetivo de educar, foi posteriormente reformada no século XX, pela noção de cidadão.

Parece universal o discurso que afirma a necessidade que tem o professor de atualizar-se e isso se faz lançando mão de um critério do novo, demarcado pela seleção de conteúdo e das práticas pedagógicas. Indiretamente se recorre à noção de que há algo em potência no professor que pode e deve ser transformado. O objetivo desta formação é transformá-lo através da atualização de conteúdos disponíveis dos cursos e do estudo e da escrita, das atividades de pesquisa que ele aprende com o orientador, pesquisador no meio universitário. Mas a forma e a matéria sob as quais o professor da escola se apresenta na sala de aula parecem estar esgotadas, embora se mostrem como energia que preexiste ao sistema. É preciso dar conta deste estado de ser do professor, desta sintomatologia que o tornou alvo da própria fragilidade numa sociedade que vive a espera de certa “utilidade” dos produtos do seu conhecimento. É preciso torná-lo um conhecedor da própria prática; um produtor de conhecimento das experiências desenvolvidas nas salas de aula.

Mas antes disto é preciso dizer daquilo que o diferencia, sendo um professor do ensino básico, do que está proposto como perfil docente na uni-

versidade. O meio acadêmico nos seus vínculos com a pesquisa, produz valores que intrinsecamente constroem critérios que direta e indiretamente avaliam ambos os meios de formação. Tais critérios são residuais a maneira de se pensar o que se entende por professor, em qualquer espaço desta sociedade. O professor é aquele que domina o conhecimento de uma área. Entretanto, só tal noção, não diz do modo como ele age para poder conquistar, exercer e manter tal domínio. Talvez seja o modo como conquista e mantém seu saber que diferencia e individua o professor do ensino básico do docente do ensino superior.

Parte-se do pressuposto que, ao descrever e problematizar sua prática, o professor de escola básica, de algum modo, se descreve. No seu discurso ou nas suas narrativas escritas ou descritas algo de diferente ou de diverso se expressa, produzindo uma espécie de singularidade que encontra a tendência de ser analogizada como metaestabilidade que os condiciona a uma vida de professor. Esta vida de professor, no contexto das narrativas, dá vazão ao seu teatro da individuação. Busca-se compreender como o professor da escola básica se diferencia de outras docências possíveis, constituindo algo singular para este seu “ser professor”. Na análise dos termos e dos problemas apontados com mais ou menos frequência nas narrativas destes profissionais, procuramos localizar uma docência que deixa vazar na escrita, a possibilidade de haver ora generalização, ora individuação deste professor, compreendendo que, nesta última, reside a capacidade de diferenciar-se.

Temos percebido, no contato com esta docência, que ao mesmo tempo em que não se preocupam em re-dizer o que um outro colega seu já disse e que trabalhem concomitantemente os mesmos problemas e se refiram ao mesmo contexto, fazem da pesquisa sobre a própria prática uma tentativa de diferenciá-la. Esta condição se expressa no movimento e no diálogo com outros professores –seus pares– ou com aqueles que os orientam em seus projetos. Os orientadores vindos de outro meio contribuem para deslocar o olhar deste professor sobre o seu próprio contexto. Ainda que de modo imperceptível o docente da escola realiza uma alteração em si de si, de sua prática ao analisá-la. Principalmente muda o modo como compreende seu meio e estando em outro meio, altera este que o hospeda.

Concordamos com Vaillant e Marcelo (2012, p. 75) quando afirmam que “as experiências práticas de ensino representam uma ocasião privilegiada para pesquisar o processo de aprender a ensinar” e essa condição se aplica à própria Universidade. O contato da formação inicial com a formação continuada pode construir espaços de diálogo e de interação no exercício destas formações. Possibilitam trocas entre o que estuda e pesquisa interinamente por ser professor e o outro que estuda e pesquisa como parte de sua prática docente.

Disse Dias Sobrinho (2008, p. 200) que “a educação é uma prática humana, a avaliação da educação é um processo impregnado de valores”. O professor da escola avalia o outro profissional

que trabalha na educação superior e “cumpre atividades que carregam significados bastante complexos, relacionados com as questões epistêmicas, éticas, políticas, sociais, econômicas, culturais, etc.” (Dias Sobrinho, 2008, p. 200). Realiza essa avaliação numa equidistância, uma vez que compreende o contexto notadamente complexo, que, segundo o autor, aponta não para o empobrecimento ou para fragmentação das ações no meio acadêmico, mas mostra “a possibilidade de múltiplas interações e relações” (2008, p. 200).

Deslocado de seu meio, o professor do ensino básico é influenciado a escrever sobre o que vive quando pesquisa a realidade da escola. Nessa ação analítica, vislumbra um olhar que problematiza seu meio, a base de um possível projeto de intervenção. Essa condição remete à Deleuze (1998) para quem “pensar é criar”! O filósofo entende que o pensamento brota das necessidades vividas pela experiência. Para poder dar conta daquilo que se vive, nomeando que se passa numa pesquisa, é preciso romper certa plástica que aglutina composições ou texturas sociais e de grupo; é preciso reinventar o que acontece sobre outras ordens de saberes, de conhecimentos, de técnicas.

A problematização da escola e, portanto, do meio onde age e interage o professor, produz novas reconfigurações na formação inicial, onde potencialmente uma *forma* de ser professor do ensino básico está sendo construída e outra está sendo *re-informulada*. Esta última leva à que

se ponderem dois aspectos: um que diz de uma política pública que ao idealizar esta formação também idealiza a escola como ambiente que pode ser transformado pela ação do professor; e o segundo que mostra que tal movimento de mudança, afere ao professor uma “individuação” tal, que deve ocorrer vinda desta *reforma* que os re-*informa*.

Tal deslocamento implica em avaliar uma forma de ser professor que é externa, ainda que ele seja parte dela. Esta validação de uma prática em outra prática possível de ser professor se opera por alteração do meio ou por mediação (Simondon, 1993). Neste sentido a pesquisa sobre si e de si, a que se objetiva no olhar analítico do professor, no retorno que ele faz a seu local de trabalho, também faz retornar sobre a experiência de si resíduos de outro profissional professor produtor de conhecimento sobre a própria prática.

Entretanto, surgem aí dois outros especiais desafios que dizem respeito à continuidade daquilo que é apreendido no Programa por estes professores. O primeiro aponta para a possibilidade de que, no retorno ao meio escolar, este professor também retorne ao seu fazer cotidiano com as mesmas práticas anteriores. Ainda que avalie sua prática num pensar sobre si de modo diferente, é possível que este professor não consiga alterar a cultura escolar que o absorve e, às vezes, o paralisa. O segundo desafio se apresenta ao mundo acadêmico, pela necessidade de se repensar a qualidade da formação inicial uma

vez que se constata que o professor da escola básica tem ainda significativa dificuldade de exercitar uma posição mais crítica em relação a sua prática a ponto de usá-la como uma experiência constantemente transformadora de si e do meio. Ora, mesmo se compreendendo que essa é uma aprendizagem de processo, é preciso que a Universidade reafirme seu compromisso com a formação dos futuros professores tendo essa dimensão como um valor. Nesse sentido, estaria favorecendo uma atitude mais autônoma do professor em relação às decisões pedagógicas.

Parece que se reafirma a importância da construção de uma cultura de colaboração entre universidade e escola de um modo mais constante. É preciso buscar um meio de fomentar que “professores principiantes, professores especialistas e formadores de docentes aprendem continuamente e pesquisar sobre sua prática”; saibam avaliá-la e, principalmente, socializar os resultados obtidos de modo a dialogar sobre a continuidade deste processo, no avanço das práticas nas escolas, no ensino. O contato com os dilemas dos professores do ensino básico mostra que a formação inicial não tem se centrado em ensinar o professor a continuar “aprendendo em contextos escolares diversos”. Para tanto existe a necessidade de construir colaborações entre a escolarização básica e a acadêmica “uma vez que o saber, a linguagem, as críticas e os marcos teóricos dos docentes nas escolas são tão essenciais quanto os conhecimentos que proporcionam a instituição de formação e os pesquisadores” (Vaillant, Marcelo, 2012, p. 93).

O diálogo e a colaboração evita que se estabeleçam ambiguidades no momento em que a escola passa a ser diagnosticada e constantemente avaliada no meio universitário; o que implica que a formação de professores que se faz em meio acadêmico também se interpele, se auto-avalia e problematiza num contra efeito, do mesmo modo como oportuniza a estes professores da rede básica interpretar e problematizar, o contexto de suas práticas e efeitos.

Como a investigação da experiência avalia a prática?

Pode, o professor de escola básica aprender algo novo sobre sua prática, quando a problematiza num projeto de intervenção? Pode alguém aprender algo de novo sobre si por que, simplesmente, se afasta do meio em que atua para analisá-lo? Ou outros fenômenos são operados nessa experiência?

Ao problematizar a sua prática o docente revela possíveis transformações que acontecem entre o indivíduo professor da escola pública e o meio que o hospeda –a universidade–, favorecendo alguns efeitos produtores e produtos desta atualização. A investigação da experiência implica na construção da subjetividade uma vez que a experiência sempre se dá entre alguém e o meio e aquilo que o ambiente propicia. Contreras e Lara (2010) contribuem com essa posição ajudando teoricamente sua sustentação.

En los acontecimientos, en las experiencias en su sentido singular, temporal e vivencial, lo

que se vive, lo que cobra o no sentido, lo que afeta a lo que se vive y a manera em que se hace, no es ajeno a las condiciones políticas, materiales y simbólicas del mundo do qual formamos parte; y en concreto, en el mundo educativo, no es ajeno a las formas instituidas de la educación (Contreras & Lara, 2010, p. 46).

Os autores nos auxiliam a compreender que a subjetividade presente naquele que investiga e seus efeitos nos discursos que compõem dados, vão do geral ao específico, no contexto do fenômeno educativo e vice-versa, nesta formação, “No hay forma de expresar la experiencia de la investigación sin expresarse subjetivamente” dizem Contreras e Lara (2010, p. 47).

Entendemos como subjetivado no inconsciente do professor que a obrigatoriedade de fazer um projeto ou um material didático, vem de ações que resultam em dados sobre sua prática, advindos de características puramente externas. Logo, sua qualificação fica percebida como obrigatoriedade, implicando em uma relação intersubjetiva que não o separa, na sua possibilidade profissional, de um perfil idealizado no conjunto da uma formação anterior. Esse perfil tende a fazer dele um altruísta dentro de uma lógica funcionalista, que ainda hoje o sujeita a um ideal que o constrange a um visível desgaste.

Os saberes docentes banalizados e transformados de modo simbólico pelas demandas do dia a dia ou dos locais, são fruto das alterações

dos princípios sócio-educativos da sociedade, o que converte o contexto escolar em insegurança e instabilidade. E, vivendo neste cenário fragmentário, o professor se sente desmotivado a representá-lo. Não é claro neste processo para o professor da escola básica que ele esteja traçando um perfil de si, quando pesquisa sua prática e seu contexto. Também não é evidente para quem gesta e colabora nesta formação continuada que esteja se produzindo, consciente ou inconscientemente, um estereótipo de “professor da escola básica”. Não se aprofundam discussões sobre como os pressupostos da formação decorrem e confirmam subjetividades, produzindo, muitas vezes, efeitos não planejados. Por isso a pesquisa dessas experiências é tão fundamental.

Não há dúvidas que o Programa idealizado como um conjunto de atividades, que resultarão em uma atualização para cada um dos professores da rede pública estadual, alcança, para aqueles que nele ingressam, algum intento de reforma ou reformulação. Mostram os professores da escola, na sua avaliação, que o conteúdo dos cursos tem resgatado dados para atualizar e instrumentalizar sua prática assim como contribuem tanto para a pesquisa como para a construção de conhecimento. Os professores cursistas desta formação tendem, como dizem Contreras e Lara (2010, p. 67), a suscitar “*la nueva pregunta investigadora que busca ver qué le hace pensar a quien investiga, qué le suscita como interrogante pedagógico aquello que le llega de quienes le cuenta su experiencia y su pensar y relatar sobre ella*”. A necessidade de se colocar em meio

ao próprio processo investigativo, tende a fazer com que a pergunta pelo que ele faz seja também uma pergunta pelo o que ele se torna neste fazer.

Gestando e avaliando suas atividades, este Programa de formação instala seus objetivos. Almeja reavivar sua energia estagnada na sua sala de aula, quer permitir ao professor da escola traçar seu plano, renovar seus conteúdos e suas práticas sobre outra perspectiva, a do meio acadêmico, que atua sobre ele como uma sobre-indivuação. Ou seja, as práticas docentes do meio acadêmico interferem nele como uma nova ordem em uma ordem do que já é ou pré-existe. Esta noção de individuação vinda de Simondon (1993) e aceita por Deleuze (2010), dá oportunidade para que se reflita que, nesta formação continuada, os professores da escola básica se alteram, sofrem uma mudança de um estado a outro, revelando certa singularidade enquanto parte do processo de transformação ou atualização daquilo que este profissional já é em outro estado de ser ou de devir.

Influenciado pela pesquisa do meio acadêmico e dirigindo os aportes da investigação científica para um olhar sobre si, o professor da escola básica se avalia ao avaliar a outrem e se redefine. Tal mudança de um estado pré-existente a outro estado, aberto de devir, potencializa a este profissional manter-se aprendendo com sua prática. Este estado potencial vem de uma energia saída de seu meio que, no convívio temporário com outro meio sócio-educativo, produz algo que o individualiza, o atualiza, mantendo-o em um re-

gime metaestável no que refere ao seu estado anterior. Pode-se aprender com Simondon (1993) a ideia de que o professor nesse meio se desloca a outro meio, se dando a individuação. A individuação é algo que acontece a alguém, muito embora aquele que se individua, não o faça nem a produza de maneira instantânea brusca e definitiva.

O processo de qualificação do professor da escola básica começa quando ele se mobiliza para um processo de individuação que se dá por seu afastamento temporário do seu meio; meio que deixa para trás de si como uma dualidade de ser ele, ao mesmo tempo, meio e indivíduo. Ser um meio empobrecido dele enquanto indivíduo e o que ele não é –o indivíduo mesmo–, aquele que não tem mais a dimensão do meio. Nesse processo de deixar-se de si e tornar-se de si, ao mesmo tempo, ele faz a passagem de um estado a outro, de um estado que o habita quando interage e é intercedido por algo temporário.

Sua profissionalidade não se desfaz da forma antiga que o habitava como professor da educação básica, apenas movimenta o que, de algum modo, já era o individualizado nele como um estado pré-dado. Nessa repartição que se faz no estado de ser professor, se altera o modo ou estado vivo nele. Este estado de se fazer professor é aquilo que o contempla como origem absoluta, que o acompanha na individuação perpétua de uma vida própria de docente, e, conforme um modelo fundamental, envolve e revolve seu “de-
vir” de professor.

Os projetos de intervenção escritos na universidade, o material didático elaborado a duros esforços e depois aplicado na escola, o processo de escrita e consequente artigo final são desafios onde o professor tece sua docência. Nestes, de algum modo algo se produz diferentemente, vindo de uma vida própria de professor, que em meio a tantas repetições, cópias e representações já publicizadas, mostra ações de um estado vivo, que “conserva em si uma atividade permanente” (Simondon, 1993, p.104).

Dessas reflexões se infere que o professor do ensino básico, quando deixa sua escola e passa a frequentar, ainda que temporariamente, uma formação de docência continuada na universidade, realiza um processo de alteração de si que o altera mais subjetivo do que objetivo. Essa condição se mostra como um desafio para a proposição de estratégias que tenham significado e que tragam aprendizagens para os atores implicados nos processos formativos.

As reflexões decorrentes da experiência com este Programa almejam contribuir para a sua qualificação e, também, para o campo do desenvolvimento profissional dos professores. A proximidade com a experiência do professor que exercita a escola, o contato com seus critérios e ideais, seu retorno, quando avalia os cursos e atividades do Programa, vem permitindo que se avalie a formação e a qualificação dos professores da educação básica no interior da universidade. Avaliando os cursos estamos avaliando os caminhos oferecidos e as alternativas à uma

prática da docência que se dá sobre um meio que muitas vezes desconhece a escola básica. As reflexões decorrentes da avaliação destes cursos e o contato com os professores estimulam o desejo de propor uma formação que faça sentido e produza uma profissionalidade viva para todos.

Referências

- Contreras, J., Lara, N. P. de (Orgs.) (2010). *Investigar a experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Deleuze, G. (1998). *Diferença e Repetição* (tradução Orlandi e Roberto Machado). Rio de Janeiro: Graal.
- Deleuze, G. (2010). Gilbert Simondon, o indivíduo e sua gênese físico-biológica (tradução de L.B.L. Orlandi). In G. Deleuze. *A Ilha deserta e outros escritos*. São Paulo: Iluminuras.
- Deleuze, G., Parnet, C. (2001). *L'Abécédaire de Gilles Deleuze. Entrevista com Gilles Deleuze*. Editoração Brasil: MEC, "TV Escola". Paris: Editions Montparnasse. VHS.
- Dias Sobrinho, J. D. (2003). *Avaliação - Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez.
- Dias Sobrinho, J. (2008). Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In *Revista Avaliação*, 13(1), 193-207. Campinas: Sorocaba, SP.
- Janela Afonso, A. (2005). *Avaliação Educacional - regulação e emancipação*. 3. Ed. São Paulo: Cortez.
- Simondon, G. (1993). A gênese do indivíduo. (Tradução Ivana Mederios). In Pelbart, P. P., Costa, R. da (orgs.). *Cadernos de subjetividade*, 1(1). São Paulo: Hucitec.
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto, Portugal: Porto.
- Vaillant, D., Marcelo, C. (2012). *Ensinando a ensinar - as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: UTFPR.