PROFESSORES DIANTE DOS DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO: ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA

Mônica Rahme - Doutoranda FE-USP - monicarahme@hotmail.com

Este artigo tem como objetivo discutir aspectos da prática com a formação docente em serviço, por um grupo de educadores da Rede Municipal de Ensino (RME) de Belo Horizonte que atuou com essa modalidade de formação no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) – órgão criado pela Administração Municipal em Outubro de 1991 e que passa a assumir, a partir de então, a função de formular e promover ações de formação em serviço endereçadas aos profissionais das escolas públicas municipais[1].

Tendo seu quadro de formadores composto por educadores provenientes das unidades de ensino, admitidos por meio de processo seletivo, o CAPE institui uma perspectiva de formação na qual os formadores de professores são sujeitos advindos do chão da escola, conhecedores da realidade educacional do município e, portanto, presumidamente mais capazes de atuar como condutores dos processos de aperfeiçoamento profissional de seus colegas. Uma vez admitidos no órgão, esses formadores continuam recebendo o mesmo salário de suas funções anteriores, podendo nele permanecer por um período máximo de quatro anos, quando retornariam aos estabelecimentos de ensino.

Diante disso, analisarei alguns aspectos relacionados à construção da experiência desses profissionais como formadores de professores, enfocando, inicialmente, questões referentes à experiência profissional dos sujeitos e sua atuação com a formação de professores no CAPE. Em seguida, abordarei como essa experiência profissional significou, para alguns formadores, uma ampliação de dimensões da profissão docente.

A esse conjunto de questões denomino a *construção de uma experiência*, pelo fato de comporem os diferentes movimentos realizados pelos sujeitos para elaborar e estruturar esse momento de sua trajetória profissional. A escolha da noção de

[1] Essas questões foram por mim investigadas em uma pesquisa de mestrado, intitulada "Trajetórias profissionais de educadores e formação em serviço: o caso do CAPE (1991-2000)", realizada e defendida na Faculdade de Educação/UFMG (2002), tendo como orientadora a Profa. Dra. Maria Alice Nogueira.

experiência para discutir esse ponto deve-se à necessidade de recorrer a uma referência conceitual que possibilite pensar o percurso dos formadores como um processo em que o sujeito, simultaneamente, experimenta e produz outras dimensões da docência, além da prática pedagógica propriamente dita. Considerando-se, entretanto, a amplitude desse conceito, passarei a situá-lo teoricamente, procurando definir suas conexões com esse trabalho.

Algumas considerações sobre o conceito de *experiência*

Abordando a *experiência* e os saberes advindos da experiência, Jorge Larossa (2001) propõe um retorno aos sentidos etimológicos dessa palavra, tendo como referência sua origem latina *experiri*, que o conduz à seguinte elaboração:

> "A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, secundariamente a idéia de prova. (...) A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho, e também o *ex* de existência. Experiência é a passagem da existência " (s/p).

A experiência se constitui, nesse sentido, como uma *passagem da existência*, produzida a partir da experimentação de algo que pode-se mostrar externo e estranho ao sujeito, desencadeando um movimento de travessia. A noção de experiência teria mais ligação, portanto, com um movimento existencial do sujeito em relação àquilo que ele *prova* do que com a transposição de vivências do passado para o presente.

Em um estudo filosófico sobre o tema, Ferdinand Alquié (1961), aponta que há diversas formas de se discutir a noção de *experiência*, e que cada um dos focos escolhidos nos coloca diante de problemas distintos, que não devem ser confundidos. O autor se refere às particularidades que essa noção possui nos campos científico e filosófico, expressando que, na última vertente, a experiência indica "o contato formador do eu [moi] com as coisas" (p.1). Esse processo estaria intrinsecamente ligado a um movimento do sujeito, no sentido de produzir elaborações sobre suas próprias

ações, pois "a experiência não é apenas o fruto daquilo que nos é dado perceber: ela é gerada de nossa capacidade de compreender, de nossa reflexão, de nossa iniciativa: onde essas qualidades falham, ela parece esvaecer-se" (p. 2).

A experiência se estrutura, assim, a partir da elaboração que o sujeito formula sobre o que ele experimenta, pois "toda busca das condições de inteligibilidade da experiência seria certamente impossível sem este sentimento inicial da insuficiência de toda experiência" (ALQUIÉ, 1961, p. 96).

No campo da sociologia, François Dubet (1996) propõe uma *sociologia da experiência*, que tem como objeto de análise a subjetividade dos atores. A experiência se constitui, para esse autor, como um trabalho que o sujeito realiza sobre si mesmo, para construir sua existência em um mundo que se organiza a partir de diferentes lógicas de ação.

Problematizando a representação de sociedade presente na sociologia clássica – que define o sistema social como único e centralizado, concebendo indivíduo e sistema como categorias equivalentes – Dubet enfatiza a lógica da heterogeneidade presente nas sociedades atuais, analisando que a experiência é uma produção do sujeito. Para tanto, a sociologia da experiência

> "exige a dupla recusa da estratégia da suspeita e da ingenuidade da imagem de um actor totalmente cego ou totalmente clarividente (...) porque a subjectividade dos actores, a consciência que eles têm do mundo e deles próprios, é a matéria essencial de que dispõe a sociologia da acção" (p. 100).

Dubet considera que a idéia de sociedade, como organização centralizada e uniforme, torna-se cada vez mais distante da experiência de vida dos sujeitos no mundo contemporâneo, o que o faz formular o conceito de *experiência social* como noção que "designa as conductas individuais e colectivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela actividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade." (p.15).

Na perspectiva do autor, portanto, a noção de experiência social traz embutida a idéia de uma ação social não unitária e de uma socialização incompleta, pois a experiência do sujeito se encontra submetida a registros múltiplos e não necessariamente congruentes. Nesse sentido, sua atividade se relaciona aos impasses e às rupturas presentes em sua vida, em um contexto marcado pela co-presença de

sistemas heterogêneos, estruturados por princípios autônomos. Dubet concebe, assim, a experiência social como uma maneira de construir o mundo, assinalando que é através do discurso dos atores que se presentifica a possibilidade de perceber as categorias sociais da experiência.

Assinalando que a organização da sociedade parte da combinação de diferentes lógicas de ação, Dubet indica que cada experiência social é o resultado de uma articulação de três lógicas atuantes na definição da ação do sujeito e da sua relação com os outros. O autor nomeia essas lógicas como de *integração*, de *estratégia* e de *subjetivação*, definindo cada uma delas em uma articulação não-hierárquica.

A *lógica de integração* se refere ao pertencimento do sujeito à comunidade, como herdeiro de modelos e de identidades, em uma sociedade considerada como um sistema de integração, onde o sujeito é parte de um *nós*. A *lógica estratégica* marca a ação do sujeito no mercado dos bens econômicos, políticos e culturais, através de uma ação instrumental e racional, na qual a relação com os outros é percebida em termos de concorrência. A *lógica de subjetivação*, por sua vez, diz respeito ao intervalo existente entre o que foi interiorizado pelo sujeito e a vida social propriamente dita, pois no "registro da subjectividade social, o actor representa-se como um sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação" (DUBET, 1996, p. 113).

Essa dinâmica, ao mesmo tempo interna e externa ao sujeito, constitui a sua subjetividade, fazendo da experiência um elemento de articulação das diferentes lógicas de ação e, também, de ligação do ator com cada uma das dimensões do sistema. A sociologia da experiência e do sujeito encontram-se, assim, diretamente relacionadas à capacidade política dos atores em construir sua experiência, pois somente essa construção subjetiva "pode combinar as lógicas e as diversas racionalidades quando ator e sistema cessaram de ser um. É nesse trabalho que se forma a atividade do sujeito, na distância do ator ao sistema, aberta pela heterogeneidade desse último" (DUBET, 1995, p. 112).

Nesse sentido, Dubet (1995, 1996) compreende que o sujeito moderno se encontra exposto a uma multiplicidade de influências, em geral pouco evidentes na sua experiência social cotidiana, mas nem por isso menos capazes de afetar objetivamente sua existência. Diante disso, cabe ao próprio sujeito tornar relativamente consciente o

que tende a se operar de maneira sutil nas definições dadas pela cultura e pelas relações sociais.

Embora os autores acima citados pertençam a campos teóricos distintos, suas considerações contribuem para a discussão das questões propostas nesse trabalho, pois permitem o entendimento da experiência como uma produção do sujeito, diretamente ligada à sua capacidade de elaborar e significar o que é, por ele, concretamente vivido. Assim, a noção de experiência como *travessia*, *elaboração* ou *construção* expressa formas distintas de abordar o fato de que os sujeitos não podem ser reduzidos a mera impregnação de papéis sociais inteiramente rígidos. Desse modo, ainda que suas possibilidades de construção da experiência estejam circunscritas a contextos sociais e políticos previamente colocados, há que se observar os movimentos por eles realizados para se situar e se posicionar diante dessas questões.

Passarei a discutir, então, como, no caso da pesquisa em questão, os sujeitos estabeleceram relações de proximidade e de distanciamento entre as atividades de regente, na educação básica e no ensino superior, de coordenador pedagógico, de pesquisador acadêmico, de sindicalista e a sua atuação como formadores de professores no CAPE.

A experiência profissional anterior do formador e o trabalho no CAPE

Duas formas de inserção profissional na escola de educação básica despontaram nos depoimentos dos entrevistados: a sala de aula e a coordenação pedagógica.

A experiência em sala de aula foi apresentada pelos formadores como uma referência para as suas atividades no CAPE. Nesse sentido, havia a tendência de que o sujeito integrasse, no Centro, um grupo de trabalho ligado ao seu campo de atuação como docente, na escola. Isso facilitaria a sua interlocução com os professores e a sua inserção nas atividades gerais do órgão, à medida em que ele já apresentaria um conhecimento teórico e prático da temática proposta. Essa relação está em consonância com a idéia de que a experiência de trabalho na escola fundamentaria a atuação do sujeito no CAPE.

Entretanto, embora essas atividades apresentem, aparentemente, elementos comuns, tratam-se, em última instância, de situações distintas de trabalho, que não podem ser inteiramente transpostas. Portanto, os sujeitos admitidos no CAPE acabavam tendo que realizar um movimento de ressignificação da sua experiência anterior na sala de aula, para que ela se constituísse, de fato, como uma referência para a sua atividade como formadores, como demonstra o testemunho da formadora a seguir:

> *...eu acho que,* [na] *sala de aula, você pensa muito nas questões do aluno, você pensa muito na questão da dinâmica de sala de aula mesmo, do aluno mesmo... e eu acho que é diferente você pensar para o aluno e pensar para o professor, embora algumas pessoas falem que a lógica é a mesma* (...) *Eu acho que a lógica não é muito a mesma não porque* (...) *se você está tratando com aluno, você está tratando* (...) *da formação de vida dele* (...) *Com professor, você está tratando da formação profissional dele... o que não quer dizer que a formação de profissional seja diferente da formação de vida, sabe? Mas eu acho que tem especificidades, acho que* (...) *tem questões próprias da docência que precisam ser tratadas com professor e que* (...) *você não vai tratar com aluno, de sala de aula...*

Nesse sentido, vale a pena resgatar algumas observações destacadas por outra entrevistada. Para ela, o professor que atua em sala de aula se constitui um formador em potencial, pois esse sujeito vivencia uma série de situações com seus alunos e com o coletivo da escola que podem funcionar como referência para sua interlocução com os outros profissionais nas situações de formação em serviço. Entretanto, para que esse sujeito tenha condições de se tornar um *formador de professores*, é preciso que ele elabore e sistematize essas vivências, fazendo com que elas se contextualizem em um plano mais amplo – um campo teórico ou uma dimensão política, por exemplo. Assim, se o profissional é admitido sem ter realizado essa passagem anteriormente, por mais que a sua prática como educador seja tida como uma experiência bem-sucedida, ela tende a ficar desarticulada em relação ao trabalho a ser desenvolvido no Centro.

Um outro aspecto relacionado à sala de aula se refere à recomendação de que as pessoas iniciassem suas atividades no Centro em apenas um turno de trabalho, permanecendo na escola no outro período – no caso dos sujeitos que trabalhavam em dois turnos no município. A atuação simultânea, no estabelecimento de ensino e no

CAPE, teria como objetivo favorecer o não-distanciamento de seus profissionais das questões próprias da realidade da escola. No caso de haver, posteriormente, uma demanda da instância, sua carga horária poderia ser, então, ampliada.

Durante as entrevistas, os formadores que atuaram simultaneamente nesses dois espaços avaliaram positivamente essa experiência. Para esses sujeitos, estar na escola e no CAPE, ao mesmo tempo, beneficiava as duas atividades, permitindo um maior aprimoramento da prática pedagógica e a manutenção do vínculo com o cotidiano escolar. Esses sujeitos ressaltaram, ainda, que, embora o trabalho concomitante nos dois espaços pudesse apresentar algumas dificuldades, em função, sobretudo, da rigidez de horários da escola, os pontos positivos acabavam sendo mais significativos para ambos, como ressaltam os depoimentos abaixo:

> *...Eu acho que tem que ser assim mesmo (...) senão você distancia demais da conta [da escola] (...) Foi legal pra mim estar [no CAPE] fazendo essa discussão e estar lá dentro da sala de aula (...) porque eu podia dizer das questões práticas do dia-a-dia da escola, que você estando só [no CAPE] você não tem como falar... eu também aprendi a melhorar a minha prática em sala de aula com isso (...) eu consegui, por exemplo, me soltar muito mais, de perceber mais onde o aluno estava aprendendo (...) eu acho que a minha prática em sala de aula melhorou, como ela melhorou do lado de cá [do CAPE] também, no sentido de (...) ver e perceber que (...) as dificuldades que eles [os professores] tinham, tinha razão de ser...*
>
> *...quando a gente* (...) *está no CAPE* (...) *o fato da gente estar ocupando esse outro lugar, a gente começa a ver a sala de aula de uma forma diferente... mas às vezes é muito diferente do que o professor está vendo* (...) *porque o seu olhar fica tão diferenciado* (...) *que às vezes você tem dificuldade de estar entendendo o que é que o professor efetivamente está demandando, está precisando* (...) *Eu vejo que no meu caso* (...) *foi essencial* (...) *eu ter me mantido na escola enquanto eu estava lá* [no CAPE] *porque mesmo eu tendo me mantido, muitas vezes eu percebia que, pelo fato de eu estar* (...) *com o olhar de formador, isso às vezes me distanciava um pouco dessa realidade mais concreta, mais cotidiana* [da escola]...

De maneira geral, esses relatos ressaltam que a atividade simultânea em sala de aula e no CAPE tem a função de fazer com que o formador não perca a referência do trabalho desenvolvido na escola municipal e, sobretudo, que ele não desconheça os desafios presentes no mesmo, o que, de acordo com o último depoimento, pode acontecer com facilidade. Nesse sentido, a entrevistada aponta uma tendência dos

formadores de apresentar uma visão da sala de aula consideravelmente distinta da que é exposta pelos professores, o que colocaria em questão a própria efetividade da ação de formação. A manutenção, portanto, do vínculo dos formadores com a unidade de ensino seria, nessa perspectiva, importante para a proposta do CAPE.

No bojo dessa discussão, alguns sujeitos observaram que, embora a experiência em sala de aula seja uma referência significativa para o trabalho de um formador de professores, é no espaço da coordenação pedagógica que se encontram alguns dos elementos fundamentais para a sua ação. No caso da RME, a função de coordenador pedagógico tem sido assumida, geralmente, por profissionais concursados para os cargos de orientador educacional e supervisor pedagógico, ou pelos próprios docentes do estabelecimento que são escolhidos pelos seus colegas para assumir esse trabalho[2].

A compreensão das atribuições do coordenador pedagógico tem se mostrado bastante diversificada no meio educacional[3], mas é notável que, sobretudo a partir da década de 1990, essa função passou a ter maior relevância no que diz respeito à sua possibilidade de intervenção nos processos de formação continuada dentro da escola. Nesse sentido, o coordenador tem assumido, progressivamente, um papel de articulador nas discussões coletivas e nas interlocuções sobre a prática pedagógica, reduzindo uma perspectiva outrora mais tecnicista desse trabalho.

A ação do coordenador pedagógico e do formador de professores pode apresentar, assim, similaridades, pois ambos se ocupariam do desenvolvimento profissional dos docentes, como ressalta Elsa Garrido (2001):

> "O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de

[2] Embora não tenha sido encontrado um trabalho específico sobre esse tema no âmbito da RME, observo que a presença do coordenador nas escolas municipais de Belo Horizonte aparece, inicialmente, com a denominação de *coordenador de área* e de *turno* e, posteriormente, como *coordenador pedagógico*. Em algumas escolas, essa função é assumida pelos orientadores educacionais e supervisores pedagógicos (TSE – Técnico Superior de Ensino), embora não haja concurso para essa função desde o final da década de 1980. É interessante observar que, em algumas escolas, onde o coordenador é um professor, opta-se por manter uma parte de sua carga horária em sala de aula, com o intuito de garantir seu vínculo com as questões próprias do ensino.

[3] Refiro-me, aqui, principalmente, aos sistemas públicos de ensino.

> consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Ao estimular o processo de tomada de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-Coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas" (p. 9).

É interessante observar que os pontos de identidade entre as funções de coordenador e de formador abarcam, também, a idéia de que entrar para o CAPE seria uma forma de evitar o trabalho em sala de aula. Nesse sentido, uma das formadoras entrevistadas observou que, embora o coordenador possa ser um professor escolhido pelos seus colegas de escola para ocupar essa função, o fato de ele estar temporariamente fora da regência tende a provocar uma reação de hostilidade por parte desse coletivo, como pode ser verificado no testemunho abaixo:

> *...os professores escolhem o coordenador e assim que o coordenador está escolhido ele virou O coordenador e* (...) *os próprios professores* (...) *estabelecem: "Agora você é o coordenador, você não está em sala de aula, você não sabe o que que está acontecendo dentro de sala de aula, você fica dando pitaco de fora"* (...) *Então acho que transfere um pouco esse tipo de relação, na relação com o CAPE também...*

Nesse sentido, do mesmo modo como essas questões podem ser percebidas na relação coordenação pedagógica/ sala de aula, o trabalho no CAPE tenderia a ser considerado como mais *leve*, por alguns professores interessados em compor seu quadro, imagem que se confrontaria com a realidade encontrada por esses sujeitos quando de sua inserção no Centro, como enfatiza a mesma formadora:

> ...[havia] *uma certa noção de que não tinha muito trabalho no CAPE, que o trabalho do CAPE seria mais leve ou quantitativamente menor mesmo do que o trabalho da escola* (...) [e] *o susto depois que era, na hora que chegava lá* (...) *aquela correria, aquela loucura* (...) *você sempre está com as coisas todas atropeladas porque não tem gente suficiente para estar atendendo todas as demandas de escola* (...) *Então, algumas pessoas às vezes até comentavam assim: "Puxa vida, quando eu vim pra cá achei que ia estar pegando menos trabalho que na escola e aqui está... é essa loucura também e tal"...*

A perspectiva inicial do sujeito em relação à dinâmica de trabalho do CAPE deparar-se-ia, então, com o cotidiano do Centro, desconstruindo a idéia de que se trataria de um lugar onde se trabalha menos, quando comparado ao espaço escolar. Assim, se esses sujeitos consideravam, inicialmente, que está na escola o excesso de atividades, a inserção no CAPE revelaria, ao contrário do que era esperado, a proximidade desses dois espaços, no que diz respeito a esse aspecto.

As análises desenvolvidas acima demonstram o quanto as questões relativas à docência atravessam o trabalho do formador, constituindo-se como referência para o processo de construção dessa atuação profissional. Nesse sentido, é particularmente interessante observar o quanto a presença ou a ausência de alguns elementos na trajetória dos sujeitos tende a incidir na sua forma de atuar com a formação docente.

Outras experiências profissionais também foram mencionadas, por alguns dos entrevistados, como vivências que teriam proximidade com o trabalho do formador. Trata-se da docência no ensino superior, da atividade de pesquisador e da militância sindical. O resgate dessas atividades permite o afloramento de questões significativas sobre a experiência com formação em serviço, que passarei a discutir.

Os pontos positivos de integrar-se ao CAPE tendo realizado uma pesquisa acadêmica e vivenciado as especificidades da docência no ensino superior estariam, de acordo com uma das formadoras, no fato de que o sujeito entraria para o Centro com leituras teóricas mais sistematizadas e com um contato com as discussões sobre formação profissional, o que possibilitaria uma atuação mais dinâmica e assertiva com a formação em serviço, como a entrevistada analisa, a partir de seu próprio processo:

> *...você ter essa experiência em* (...) *formação inicial* (...) [e] *ter essa visão de pesquisador, eu acho que isso te dá muitas possibilidades, inclusive foram poucos os grupos, no CAPE, que fizeram acompanhamento*[4] *nessa perspectiva que nós* (...) *fizemos* (...) *de registrar, ter os relatórios também desses acompanhamentos, poucos grupos fizeram isso* (...) *por causa desse olhar de pesquisador, de ter um pouquinho mais de conhecimento...*

Essas observações relativas à titulação acadêmica indicam que a atuação com formação docente em serviço requer do sujeito um conhecimento mais

[4] O *acompanhamento de escola* consistia em uma ação de formação desenvolvida no interior da escola, a partir de um planejamento definido pelos formadores do CAPE e pelos profissionais do estabelecimento.

sistematizado das questões que perfazem o campo educacional, ultrapassando, portanto, a experiência específica do trabalho realizado no interior da escola. Nesse sentido, não se trata apenas da titulação em si, mas do que ela representa em termos de possibilidade de interlocução com a prática pedagógica dos professores.

Uma outra atuação, destacada no depoimento de alguns sujeitos, foi a relação entre a sua inserção no CAPE e a participação no movimento sindical. Para esses sujeitos, o contato, nesses espaços, com análises sobre o contexto político-social aflorava a dimensão política do seu trabalho, permitindo que eles situassem sua ação educativa dentro de uma configuração social mais ampla. A participação nesses movimentos permitiria, ainda, uma aprendizagem sobre as formas de funcionamento dos encontros coletivos e uma proximidade com outros educadores municipais, de realidades diferentes – elementos que se mostraram significativos para o trabalho no Centro, como ilustra o depoimento de uma das formadoras:

> *...eu já conhecia as pessoas, sabia quem que era quem* (...) *sabia também quem era sério, quem que não era... sabia o que que rolava* (...) *Todos os fóruns* [que o sindicato organizava] (...) *para discutir o pedagógico, eu estava lá, eu encontrava com as pessoas* (...) *Então, assim... eu sabia, eu já tinha uma visão de Rede* (...) *Aprendia a fazer essas discussões, a ser democrática, a escutar* (...) *a saber que hora que discorda, que pontua...*

Os relatos dos entrevistados ressaltam, de maneira geral, que o engajamento nos movimentos sindicais e as experiências do profissional no magistério, seja na coordenação pedagógica, no ensino superior ou na pesquisa acadêmica, tendem a alargar as possibilidades de atuação dos sujeitos com a formação docente em serviço. Essas vivências funcionariam como uma espécie de mediação para a passagem da posição de professor para a de formador de professores, embora, de acordo com alguns entrevistados, não tenham sido suficientes para abarcar toda a complexidade que essa nova atuação significou para os sujeitos, desde o seu ingresso no Centro.

O CAPE como espaço de ampliação de dimensões da profissão docente

Os depoimentos dos formadores trazem o registro de uma série de questões por eles experimentadas durante suas atividades no Centro e que acabaram sendo

incorporadas à sua percepção sobre a docência. A tônica desses relatos possui nuances que se particularizam no percurso de cada sujeito, mas que apresentam pontos comuns, constituindo-se, em última instância, como descobertas em torno de concepções e possibilidades de trabalho que permaneciam, em geral, inexploradas.

Um primeiro grupo de questões diz respeito à percepção dos profissionais sobre o contexto educacional. Alguns sujeitos apontaram que estar em uma instância responsável pela formulação de uma política pública de formação docente fazia com que eles tivessem que ampliar suas análises sobre o fenômeno educativo, modificando impressões outrora limitadas ao espaço escolar no qual atuavam, como demonstra o relato abaixo:

> *...para mim foi uma das coisas mais legais que eu senti* (...) *foi esse lugar como um lugar de você estar conhecendo a Rede e de estar tendo contato com experiências inovadoras* (...) *com formas de pensar a educação diferentes* (...) *isso foi essencial para minha formação como professora da própria Rede* (...) *esse lugar não só de formador, mas de observador de outros espaços que não só a* (...) *escola que você atua...*

Um outro depoimento, dessa vez de uma das diretoras do Centro que tinha atuado no movimento sindical, também exemplifica esse aspecto, pois, para ela, a passagem pela direção da instância lhe possibilitou situar as questões educacionais no contexto da cidade, como parte de uma configuração político-social mais ampla, e não apenas como uma questão restrita às relações que se estabeleciam no campo educacional e sindical:

> *...foi no CAPE que eu* (...) *senti meu círculo ampliando, que eu me senti vendo, de dentro do sistema, o sistema educativo, mas vendo de vários lados* (...) *não só como professora de sala de aula, não só como sindicalista que está vendo as questões, principalmente as salariais e de condições de trabalho, mas vendo uma outra dimensão que a gente não tem dentro da escola, que pelo menos não tinha nessa época, que é a dimensão do público, da cidade como um todo, da população como um todo. Foi a gestão no CAPE que me fez perceber esse todo...*

As observações apresentadas pelos entrevistados sobre esse aspecto podem ser expressas, genericamente, nas mudanças que esses sujeitos perceberam ter se processado na sua visão sobre a RME, na sua forma de analisar as questões educacionais e nos seus entendimentos sobre a gestão de uma política pública.

Um segundo grupo de questões, enfocado pelos depoentes, refere-se às suas possibilidades de ampliação dos recursos utilizados no exercício da docência. Alguns sujeitos assinalaram, assim, que o trabalho no Centro lhes proporcionou o estabelecimento de uma série de referenciais de atuação, muitas vezes ausentes de sua prática anterior, permitindo um alargamento das suas vivências profissionais. A interlocução, por exemplo, no CAPE, entre profissionais que tiveram percursos e formações acadêmicas distintas possibilitou que alguns sujeitos tivessem um contato com análises teóricas sobre a prática pedagógica, em geral, pouco trabalhadas nos cursos de formação inicial e, muitas vezes, distantes do cotidiano escolar. Nesse sentido, o Centro foi considerado, por vários entrevistados, como um espaço que possibilitaria, de maneira peculiar, a interlocução entre teoria e prática, favorecendo o aprofundamento teórico de questões centrais da atividade pedagógica.

Os formadores abordaram outros movimentos por eles realizados, no sentido de ampliar suas condições de atuação com a formação docente. Essas situações vão desde o aprender a falar em público, coordenar trabalhos coletivos, construir planejamentos, por exemplo, até procedimentos mais ligados à busca de interlocuções que pudessem proporcionar uma melhor fundamentação teórico-metodológica para as suas atividades. Isso parece ter desencadeado, para alguns sujeitos, um processo de ressignificação da sua relação com o trabalho, como indicam os testemunhos de dois formadores abaixo:

> *...Essa oportunidade que eu tive, que acho que é única* (...) *todo mundo da Rede devia ter. Contribuiu nesse sentido para mim: eu acho que eu sei melhor lidar com essas construções internas e com essas dificuldades que aparecem, além do que eu sei muito mais fontes para estar buscando recursos, sejam recursos humanos ou materiais, para estar ajudando na construção* [dos processos de trabalho]...
>
> *...Eu acho que o CAPE me ensinou* (...) [que] *muita coisa é possível, muitas coisas que a gente coloca dificuldades, elas são administráveis* (...) *E você se transforma na sua relação com o trabalho, refletindo sobre ele, tomando algumas atitudes audaciosas, vendo seus limites, refletindo, planejando. Eu acho que isso* (...) *talvez tenha sido uma grande contribuição do CAPE para mim* (...) *eu já passei por tanto desafio e tive que superar, buscando bibliografia, pessoas...*

É interessante observar que os depoimentos de alguns formadores mesclam uma análise positiva sobre os ganhos profissionais que a atuação no CAPE lhes

proporcionou a um sentimento de dificuldade em estar naquele espaço, aprendendo a desempenhar um tipo de atividade, como analisei acima, em geral, nova para o sujeito. Esses depoimentos assinalam alguns pontos de conflito presentes no trabalho dos sujeitos no CAPE, demonstrando que a análise dos ganhos proporcionados por essa atividade não deve minimizar a complexidade das questões por eles vividas. Em função desses aspectos, alguns entrevistados ressaltaram ter sentido um certo alívio ao se desligarem do órgão, embora estivessem cientes das contribuições que a atuação com formação docente tinha trazido para o seu percurso no campo educacional.

Considerações finais

A proposta de criação do CAPE partiu do pressuposto de que um profissional da educação básica, experiente e qualificado, constituía-se num candidato em potencial para a composição de seu quadro. Entretanto, a pesquisa demonstrou que a passagem de *professor* para *formador de professores* carrega consigo implicações complexas para os sujeitos, geralmente desconsideradas nesse formato institucional.

A maior parte dos formadores entrevistados abordou esse aspecto, exprimindo o quanto a entrada formal no órgão se tornou, na realidade, o início de um processo de aprendizagem: a descoberta de como acolher e encaminhar as demandas de capacitação apresentadas pelas escolas, a aprendizagem das abordagens metodológicas, o diálogo com as teorizações do campo da formação docente, o encontro com os limites de ser, ao mesmo tempo, professor *e* formador da Rede, entre outras. Nesses momentos, referências à sua prática como professores e à sua formação acadêmica eram resgatadas para dar conta dos desafios colocados pela nova posição profissional assumida, mas com o custo de um intenso e, por vezes, sofrido trabalho de relacionar e significar uma e outra experiência. Expondo essas elaborações, os sujeitos evidenciaram o exíguo aparato institucional a eles disponibilizado, indicando, com isso, os efeitos concretos de uma passagem brusca, pouco assistida em suas particularidades.

Apesar da pesquisa ter destacado as diferenças existentes na atuação de um professor e de um formador, ressaltou a importância da prática pedagógica para os processos de formação docente em serviço. Nesse sentido, o fato de os profissionais do CAPE conhecerem a realidade da escola e serem, eles próprios, autores de projetos

pedagógicos, fundamentava muitas de suas falas e intervenções, conferindo uma certa legitimidade[5] à sua atividade. Digo *uma certa legitimidade* porque essa característica se mostrou insuficiente para neutralizar as várias situações nas quais os formadores se percebiam vulneráveis diante dos professores. A constatação desse fato vem, assim, mais uma vez, questionar a perspectiva de que essa interlocução se faria automaticamente por meio dos elementos ligados à experiência do sujeito como educador.

Nesse aspecto, a questão da titulação acadêmica merece um destaque, pois a pesquisa demonstrou que o número de profissionais do CAPE com passagem pelos cursos de pós-graduação (*lato* e *stricto sensu*), no período analisado (1991-2000), é superior à média do magistério municipal. Isso indica, provavelmente, tanto um maior interesse desses sujeitos pelo trabalho com a formação docente, quanto uma maior valorização desse critério na prática das seleções, embora ocupasse uma posição secundária na proposta original do Centro. Os próprios entrevistados que haviam passado por esses cursos forneceram pistas para entendermos essa realidade. Para eles, entrar para o Centro contando com referenciais teóricos mais sistematizados sobre o campo educacional facilitava sua atuação com formação docente em serviço, ainda que as características específicas desse trabalho fossem estruturadas a partir da experiência prática.

Portanto, apesar da proposta do CAPE ter sublinhado a experiência do sujeito na escola, o estudo demonstrou a importância da referência teórica para o desenvolvimento da abordagem de trabalho do formador. Assinalou, ainda, o quanto a legitimidade conquistada via titulação acadêmica torna-se um elemento de autorização do discurso do sujeito, não apenas diante dos profissionais da Rede, mas na própria organização interna do trabalho da instância.

Referências bibliográficas

ALQUIÉ, Ferdinand. *L'expérience*. Paris: PUF, 1961.

[5] *Legitimidade* entendida, aqui, como mecanismo que confere poder social ao poder se ensinar (PASSERON, 1992).

DUBET, François. Sociologie du sujet et sociologie de l'experience. In: DUBET, François, WIEVIORKA, Michel. *Penser le sujet autour d'Alain Touraine*. Paris: Fayard, 1995. p. 103-121.

_____. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R. de; CHRISTOV, Luiza Helena da S. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 9-15.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Campinas: Congresso de Leitura do Brasil/ UNICAMP, 17 a 20 de Julho de 2001. (mimeo).

PASSERON, Jean-Claude. Pedagogia e poder. *Teoria e educação*, Porto Alegre, n. 5, 1992, p. 3-12.