

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Evandro Consaltér

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
ENTRE A PEDAGOGIA DO AFETO E A PEDAGOGIA
CIENTÍFICA**

Passo Fundo

2016

Evandro Consaltér

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
ENTRE A PEDAGOGIA DO AFETO E A PEDAGOGIA
CIENTÍFICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo

2016

AGRADECIMENTOS

À Universidade de Passo Fundo, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade desta formação;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Altair Alberto Fávero, pela inspiração e incentivo à pesquisa, pela sábia condução da orientação deste trabalho e pela parceria que construímos nesta caminhada acadêmica, com publicações, participação em eventos e em grupos de pesquisa;

Aos integrantes da Banca Examinadora, Prof.^a Dra. Cláudia Battestin Dupont, Prof.^a Dra. Flávia Eloísa Caimi e Prof.^a Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani, pelas ricas contribuições para a qualificação deste trabalho;

À minha Família, pelo apoio nesta caminhada. Meus pais Adelino e Emília, minha esposa Maira e nossa filha Maria Gabriela;

Ao Grupo de Pesquisa Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais, pela oportunização de ricas reflexões a respeito da temática investigada neste trabalho;

À Prof.^a Me. Raquel Ardais Medeiros Ferlin e à FABE Marau por me oportunizarem a docência no Ensino Superior;

Ao Professor Antônio Isaías Arboit, mais que um mestre, um grande amigo, cúmplice da ideia de que o professor precisa se (re)formar continuamente;

Às escolas e professores envolvidos neste estudo, pela disponibilidade em contribuir com a realização do mesmo;

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo.

No decurso de minha longa e variada carreira, nunca vi um educador mudar de método pedagógico. O educador não tem o senso do fracasso justamente porque se acha um mestre. Quem ensina manda. Daí, a torrente de instintos [...]. *Gaston Bachelard*

RESUMO

Na presente dissertação expõe-se uma investigação contextualizada de como a formação continuada de professores vem sendo desenvolvida nas escolas e sua contribuição com a qualificação do fazer pedagógico dos professores. O estudo parte das seguintes questões norteadoras: Como a formação continuada tem sido conduzida nas escolas? Que temáticas têm sido abordadas? Por que profissionais esses eventos formativos têm sido conduzidos? Que influências epistemológicas perpassam esses eventos formativos? O que os professores entendem por formação continuada? Qual a contribuição que os eventos formativos desenvolvidos nas escolas ofertam ao fazer pedagógico dos professores? Para responder a esses questionamentos, primeiramente foi realizada uma investigação bibliográfica tendo por critério de referência duas concepções formativas: uma, nomeada de *pedagogia do afeto*, possui um apelo mercadológico e aponta o amor e o afeto como elementos autossuficientes para dar conta de resolver todos os problemas educacionais; a outra, nomeada de *pedagogia científica*, possui um apelo teórico epistemológico e compreende a formação continuada não como um evento isolado, mas como uma contínua busca por uma melhor contextualização e compreensão dos processos formativos. Na sequência, o estudo faz uso de material documental e empírico, proveniente das 11 escolas estaduais da região norte do Rio Grande do Sul selecionadas para a presente investigação. O material documental é composto pelos projetos de formação continuada de professores desenvolvidos no ano de 2015 pelas escolas selecionadas. O material empírico é composto pelos resultados produzidos a partir do questionário eletrônico enviado aos professores das escolas pelo *google forms*, no qual foram indagados sobre a formação continuada, as contribuições dos cursos de formação ofertados por suas escolas entre outras questões que consideramos relevantes para a pesquisa. Por fim, o estudo faz um cruzamento entre a investigação bibliográfica, a análise documental e os indicativos empíricos produzidos a partir dos questionários. Como resultado da investigação é possível inferir que a *pedagogia do afeto* torna-se uma alternativa tentadora e cômoda perante a exaustiva busca por uma qualificação de cunho teórico epistemológico, abrindo espaço para a perpetração da literatura de autoajuda na educação. Consideramos que esse viés formativo, da forma como vem sendo conduzido, cumpre apenas a função anestésica de inebriar os professores, tirando-lhes a capacidade crítica. Por outro lado, também torna-se incoerente apenas julgar ou condenar a *pedagogia do afeto*. Consideramos que quando realizada uma análise cuidadosa dos pressupostos dessa pedagogia, acompanhada de um trato acadêmico alicerçado em um potente referencial, que extrapola uma análise superficial, ela pode consolidar-se num material potencial para ser colocado como um ponto de partida para a formação continuada. Através do estudo, também consideramos que se faz necessária uma revisão das formas como a formação continuada de professores é desenvolvida nas escolas. Uma formação que, como a própria nomenclatura enaltece, deveria ser, portanto, um processo contínuo, que no entendimento da *pedagogia científica* se faz e refaz com um espírito lúcido e inovador, através de uma postura formativa que seja realmente esclarecedora, consistente e cientificamente fundamentada.

Palavras-chave: Formação Continuada. Afetividade. Cientificidade.

ABSTRACT

In the present dissertation it is exposed a contextualized investigation of how the continued formation of teachers has been developed in schools and their contribution to the qualification of the teacher's pedagogical practice. The study is based on the following guiding questions: How has continuing education been conducted in schools? What issues have been addressed? For which professionals have these formative events been conducted? What epistemological influences pervade these formative events? What do teachers understand by continuing education? What is the contribution that formative events developed in schools offer to the teachers' pedagogical practice? To answer these questions, first of all, a bibliographic research was carried out having by reference criterion two formative conceptions: one, called the *affection pedagogy*, has a marketing appeal and points out love and affection as self-sufficient elements to deal with solving all educational problems; the other, named *scientific pedagogy*, has a theoretical epistemological appeal and understands the continued formation not as an isolated event, but as a continuous search for a better contextualization and understanding of the formative processes. Subsequently, the study makes use documentary and empirical material, from the 11 state schools of the north region of Rio Grande do Sul selected for the present investigation. The documentary material is composed of the projects of continuous formation of teachers developed in 2015 by the selected schools. The empirical material is composed of the results produced from the electronic questionnaire sent to the teachers of the schools by *Google Forms*, in which they were asked about continuing education, the contributions of training courses offered by their schools among other issues that we consider relevant to the research. Finally, the study makes a cross among the bibliographical research, the documentary analysis and the empirical indicatives produced from the questionnaires. As a result of the research it is possible to infer that the *affection pedagogy* becomes a tempting alternative and comfortable with the exhaustive search for a qualification epistemological theoretical, making room for the perpetuation of self-help literature in education. We consider that this normative bias, as it has been conducted, fulfills only the anesthetic function of inebriate teachers, taking away their critical capacity. On the other hand, it also becomes incoherent only to judge or condemn the *affection pedagogy*. We consider that when carried out an analysis careful of the presuppositions of this pedagogy, accompanied by an academic treatment based on a powerful reference, which extrapolates a superficial analysis, it can be consolidated into a potential material to be placed as a starting point for continuing education. Through the study, we also consider that it is necessary to review the ways in which continuing teacher training is developed in schools. A formation which, as the nomenclature itself emphasizes, should therefore be a continuous process, which in the understanding of *scientific pedagogy* is made and remakes with a lucid spirit and innovative through a formative posture that is really enlightening consistent and scientifically grounded.

Keywords: Continuing Education. Affectivity. Scientific

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Sobre o tempo de atuação na docência	73
Gráfico 2 –	Sobre atuação na área pública ou privada.....	74
Gráfico 3 –	Sobre o principal motivo que fez com que se tornasse professor	75
Gráfico 4 –	Se é a única e/ou principal fonte de renda	76
Gráfico 5 –	Se escolheria novamente ser professor	77
Gráfico 6 –	Sobre a maior titulação dos professores respondentes.....	78
Gráfico 7 –	Quantidade de livros/artigos que lê por ano	79
Gráfico 8 –	Sobre a frequência com que a escola realiza cursos de formação continuada..	81
Gráfico 9 –	Avaliação dos professores sobre cursos de formação continuada	82
Gráfico 10 –	Sobre a dimensão mais contemplada pelos cursos de formação continuada desenvolvidos nas escolas.....	83
Gráfico 11 –	Temáticas sugeridas pelos professores para serem trabalhadas nos encontros de formação continuada.....	85
Gráfico 12 –	Sobre a compreensão dos professores a respeito de formação continuada.....	87
Gráfico 13 –	Sobre os autores que influenciam as práticas docentes dos professores.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Número de livros vendidos	31
Quadro 2 -	Situação dos projetos das escolas	59
Quadro 3 -	Objetivos dos encontros de formação	67
Quadro 4 -	Perfil dos profissionais ministrantes dos cursos	69
Quadro 5 -	Número de professores envolvidos na pesquisa em cada escola	71

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Questionário aplicado aos professores pesquisados	99
Anexo 2 – Termo de autorização para realização da pesquisa nas escolas.....	103

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	HISTORICIDADE E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	17
2.1	A formação continuada realizada a partir do processo informal e espontâneo... ..	18
2.2	A formação continuada realizada por meio de cursos	22
2.3	A formação continuada realizada por meio da práxis pedagógica	25
3	FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DO AFETO.....	29
3.1	Os autores da <i>pedagogia do Afeto</i>	31
3.2	Alguns pressupostos e prescrições da <i>pedagogia do afeto</i>.....	35
3.2.1	A religiosidade na <i>pedagogia do afeto</i>	36
3.2.2	O uso de metáforas na <i>pedagogia do afeto</i>	40
3.2.3	A amorosidade na <i>pedagogia do afeto</i>.....	44
3.3	Algumas considerações (iniciais e provisórias) acerca da <i>pedagogia do afeto</i>..	49
4	FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA CIENTÍFICA.....	51
4.1	A formação continuada a partir da pedagogia científica de Bachelard	52
5	A FORMAÇÃO CONTINUADA NO COTIDIANO DAS ESCOLAS INVESTIGADAS	57
5.1	Contextualização da pesquisa	57
5.2	Dados documentais	58
5.2.1	Epistemologias presentes	61
5.3	Dados empíricos	70
5.3.1	Perfil dos respondentes	72
5.3.2	A percepção dos respondentes sobre os cursos de formação continuada desenvolvidos nas suas escolas	80
5.3.3	A percepção dos respondentes sobre formação continuada.....	87
5.3.4	Influências epistemológicas no fazer docente.....	88
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	95

1 INTRODUÇÃO

O professor, quando adquire a sua habilitação para a docência, está longe de ser considerado um profissional integralmente preparado para o exercício do magistério. Talvez esse nível formativo seja uma busca inatingível, porém necessária e constante ao longo da carreira para quem deseja fazer o melhor na prática de sua profissão. Ser professor é uma profissão que ao longo de sua história tem passado por épocas douradas e também por períodos turbulentos. Uma profissão cuja identidade sólida do passado talvez esteja se dissolvendo diante das incertezas do presente. Uma profissão cujos objetivos antes claros e bem definidos veem-se submergir diante das rápidas transformações sociais que a humanidade vive.

Diante dessas considerações iniciais e a partir de minha curta experiência no exercício da docência na educação básica (2008-2010) aliada às experiências na docência no ensino superior (2013-atual), especialmente atuando na formação de futuros professores, e à participação no Grupo de Pesquisa *Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais*, coordenado pelo Prof. Dr. Altair Alberto Fávero, desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo, provocaram-me a inquietude necessária para o desenvolvimento da presente pesquisa. Uma investigação que possa nos auxiliar na contextualização, compreensão e possível enfrentamento de alguns obstáculos epistemológicos que se colocam à formação continuada de professores, a qual consideramos indispensável para um exitoso exercício da carreira docente.

Para tal, elegemos as seguintes questões norteadoras, as quais apresentamos neste início da abordagem: Como a formação continuada tem sido conduzida nas escolas? Que temáticas têm sido abordadas? Por que profissionais esses eventos formativos têm sido conduzidos? Que influências epistemológicas perpassam esses eventos formativos? O que os professores entendem por formação continuada? Qual a contribuição que os eventos formativos desenvolvidos nas escolas ofertam ao fazer pedagógico dos professores? Esperamos que a boa condução reflexiva a partir desses questionamentos possa nos auxiliar na elucidação de aspectos relevantes sobre essa importante temática, pertinente ao campo investigativo das políticas educacionais.

Para buscar uma elucidação sobre esses questionamentos, torna-se oportuno considerar nesta parte introdutória do estudo uma breve contextualização sobre a insurgência da necessidade de formar continuamente o professor que já está atuando. Cabe destacar,

portanto, que o processo de formação desses profissionais sempre esteve e está historicamente ligado à função que a escola exerceu e exerce perante a sociedade. Com esse entendimento, por muito tempo, o papel da escola e o do professor limitaram-se à transmissão de conhecimentos culturalmente acumulados de uma geração à outra. Ou seja, uma função eminentemente reprodutora. Por outro lado, a escola, por meio de suas ações e da presença ativa do professor, também foi capaz de introduzir mudanças e inovações. Temos assim, evidenciado, também o seu papel transformador.

Em seu livro *Educar em tempos incertos*, o pesquisador espanhol Mariano Fernández Enguita (2004) considera que os moldes educacionais fundados em uma função reprodutora de uma determinada realidade caracterizaram a grande maioria das sociedades pré-industriais, que reproduziam uma visão de mundo como algo estático ou até cíclico, sem nada que pudesse tocar a ideia de progresso. Considerando esse contexto estável e quase invariante da sociedade, o processo de aprendizagem tinha como finalidade a incorporação das novas gerações ao trabalho. Nesse contexto, a função da educação era claramente entendida como a reprodução da estrutura social dessas sociedades.

Por outro lado, com o advento tecnológico da segunda metade do século XX e com a popularização do acesso à informação na primeira década do século XXI, a humanidade começa a vivenciar novas e grandes transformações. Segundo Fernández Enguita (2004), foi-se o tempo em que os fins individuais e coletivos da educação e da profissão docente estavam claros e bem definidos. Para o pesquisador, a humanidade está passando por uma *mudança intrageracional* que se traduz nas grandes transformações que se fazem perceptíveis dentro de uma mesma geração e envolvem os aspectos fundamentais da existência humana, tais como a economia, a cultura, a família, a política e a própria educação.

Essas transformações acabam por estender, inevitavelmente, seus reflexos sobre o sistema educacional. Assim, rompe-se a velha sequência em que a um período inicial de educação e aprendizagem, seguia-se um período de vida ativa baseado na plena competência do trabalhador, do cidadão, do consumidor. E por fim, a aposentadoria como apoteose de um ciclo vital completo. Hoje, passa-se a exigir dos cidadãos novas etapas de aprendizagem, ora alteradas, ora simultâneas ao trabalho não apenas em determinado período, mas sim ao longo de toda a vida.

Conforme destaca Fávero (2009), essas transformações sociais não foram acompanhadas pelas necessárias mudanças no processo de formação profissional dos educadores, provocando assim uma crise da instituição escolar e a instauração de uma

sensação de “mal estar docente”¹”, ou seja, uma incerteza quanto à forma mais adequada de conduzir o exercício da profissão. Um exemplo que contribui com esse cenário é o grande avanço tecnológico presenciado nas últimas duas décadas, o qual tem proporcionado o acesso à informação a uma imensa parcela da população que antes se restringia a buscá-la unicamente dentro das salas de aula. Os meios eletrônicos, por exemplo, possibilitaram o acesso às informações de maneira muito mais rápida e atraente que aquela oferecida pelas escolas.

Diante desse cenário, Araújo (2006) considera que nos atuais moldes de educação, bastam algumas aulas para que os docentes percebam que a formação acadêmica recebida é insuficiente para lidar com a complexidade do cotidiano escolar. No mesmo sentido, Pimenta (2008) ressalta que as teorias de reprodução de saberes escolares, muito usadas nos anos 1970 e 1980 e ainda muito latentes no cotidiano de muitas escolas, se mostram insuficientes para a compreensão e contextualização das lacunas presentes nas práticas pedagógicas nos ambientes escolares.

Assim, compreende-se a formação continuada como uma necessidade e um caminho a ser percorrido para que se possa adequar as escolas e preparar os professores às demandas desse novo tempo. Hoje, portanto, parece haver consenso nos meios acadêmicos e institucionais sobre a urgência compulsória de formar continuamente o professor que já está atuando. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei Federal número 9.394/96 (BRASIL, 1996) prevê em sua redação essa prerrogativa, inclusive assegurando o uso de recursos públicos para tal finalidade.

No entanto, assim como se reconhece formalmente a necessidade de formar continuamente os professores, também se evidencia tacitamente que alguns episódios de formação continuada desenvolvidos junto às instituições escolares podem não corresponder às necessidades contextuais dos docentes, tendo em vista a mercantilização de eventos formativos. Ou seja, a venda às escolas de pacotes formativos para seus professores. O estudo de Fávero e Esquinsani (2011), evidenciou essa prática. Após a análise de oito eventos educacionais realizados no estado do Rio Grande do Sul, observou-se um exacerbado apelo mercantilista do processo de formação docente continuada e, também um esvaziamento da teoria como suporte epistêmico na sua efetivação.

¹ Sobre o aprofundamento do conceito de “mal estar docente”, recomendamos a leitura do texto *Políticas de formação pedagógica: possibilidades de superar o mal estar docente*, de autoria do Prof. Dr. Altair Alberto Fávero, referenciado nas bibliográficas deste estudo.

Os autores constataram que a tendência do professorado é pela opção de cursos meritórios, envoltos em tons afetivos em detrimento de cursos que proporcionassem uma melhor reflexão de cunho teórico. Ou seja, certos cursos de formação continuada de professores distanciam-se dos seus propósitos originais para atender a um anseio de cunho comercial: o amor e o afeto como argumentos de metabolismo para o exaustivo cotidiano dos professores, tornando os momentos destinados à formação em espaços para tratar da autoestima e da espiritualidade, por exemplo.

Nesse sentido, para uma melhor compreensão sobre como a formação continuada de professores vem sendo conduzida nas escolas, no primeiro capítulo deste estudo faremos uma análise a partir de três enfoques analisados por Benincá (2002) a respeito de como a formação continuada de professores pode ser processada. O primeiro deles chamará de processo informal e espontâneo. O segundo de busca por cursos de formação continuada e, por fim, o terceiro enfoque, caracterizado pelo método da práxis pedagógica, marcado pela autoformação e formação coletiva.

No segundo capítulo, faremos uma revisão analítica bibliográfica entre duas concepções formativas. Uma, com apelo mercadológico, aponta o amor e o afeto como elementos autossuficientes para dar conta de resolver todos os problemas educacionais e fazer com que o professor encontre a plenitude necessária para o íntegro exercício de sua profissão. Esta concepção formativa adjetivaremos de *pedagogia do afeto*. A outra, com apelo teórico epistemológico, compreende a formação continuada não como um evento isolado, mas como uma contínua busca por uma melhor contextualização e compreensão dos processos formativos. Esta, chamaremos de *pedagogia científica*.

No que tange a primeira concepção, usaremos como referencial bibliográfico autores campeões de vendas, que com seus receituários sintéticos para a superação dos obstáculos que se colocam à docência, seduzem parte do professorado e ganham simpatia de algumas coordenações pedagógicas de escolas. No entanto, ao elegerem o amor e o afeto como elementos chave para superação dos problemas, colocam como ponto de chegada aquilo que poderia configurar-se como um ponto de partida, como elemento motivador para a busca por respostas mais contextualizadas e consistentes para dar conta de enfrentar os problemas educacionais. Nesse rol de autores que produzem o que chamaremos de literatura de

autoajuda, daremos destaque para Augusto Cury, Gabriel Chalita e Içami Tiba, que juntos, até o ano de 2015, já somaram mais de 30 milhões de exemplares vendidos².

Em relação à segunda concepção que abordaremos, nosso referencial teórico busca amparo nas obras de Gaston Bachelard, o qual considera a ciência como um processo de sucessivas rupturas, ou seja, uma permanente ação de retificação dos conhecimentos anteriores. Bachelard (1996) nos auxilia na compreensão dos fenômenos complexos, considerando que a generalização extrema, às vezes por um único conceito, pode nos levar justamente à adoção de ideias sintéticas, que conservam o poder de seduzir. Por isso a necessidade de usar a prudência para reter o espírito científico e não propagar falsas impressões.

Bachelard (1996, p. 18) atenta para o fato de a ciência, tanto por sua necessidade de coroamento como por princípio, opor-se absolutamente à opinião. Se em determinada questão, ela legitimar a opinião, é por motivos diversos daqueles que dão origem à opinião, de modo que a opinião está sempre errada, pois pensa mal ao traduzir necessidades em conhecimentos. O espírito científico, portanto, proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, que não sabemos formular com clareza.

Dessa forma, no decurso deste trabalho investigativo, tentaremos também compreender o pressuposto de por que a pedagogia do afeto tem vasta receptividade entre o professorado, abrindo excedente para a mercantilização dos eventos formativos. Por outro lado, nossa intenção também pauta-se em encontrar subsídios que nos permitam compreender por que a pedagogia científica não consolida seu lugar nos processos formativos. Além disso, a dialogicidade das duas concepções também se coloca como um ponto a ser estudado, considerando a construção reflexiva das práticas docentes.

Nesse sentido, é importante destacar que não podemos desconsiderar os aspectos afetivos e espirituais dos processos formativos. É importante integrá-los, considerando que podem colocar-se como elementos motivadores para a busca por uma melhor formação profissional. Porém, seria incoerente serem tomados como elementos autossuficientes para darem conta dos problemas pedagógicos e educacionais.

Para o desfecho de nossa investigação, o terceiro capítulo do estudo toma como escopo para análise o panorama de formação continuada desenvolvido em 11 escolas estaduais da região norte do Estado do Rio Grande do Sul. Essas escolas situam-se nos

² A fonte é do site oficial dos autores: <http://www.augustocury.com.br/>; <http://www.gabrielchalita.com.br/>; <http://www.tiba.com.br/>.

municípios de Marau, Vila Maria, Camargo, Nova Alvorada, Montauri, Casca, Paraí, Santo Antônio do Palma e Gentil. A escolha deste recorte amostral deu-se pela localização dos municípios, favorecendo as visitas às escolas pesquisadas, bem como com o contato com professores e coordenações pedagógicas.

Visitamos cada uma dessas escolas e solicitamos às coordenações pedagógicas que nos fornecessem cópia dos projetos de formação continuada desenvolvidos no ano de 2015. Além disso, também solicitamos o contato eletrônico de todos os seus professores para que pudessemos aplicar questionário via plataforma do *Google Forms*, indagando esses profissionais sobre seus conhecimentos a respeito de formação continuada bem como sobre a importância dos cursos desenvolvidos por suas escolas entre outras questões que consideramos oportunas.

Por fim, conduzimos essa pesquisa fazendo o confronto entre os dados bibliográficos, documentais e empíricos com o devido cuidado para que o seu produto seja reconhecido e aceito como científico pela comunidade acadêmica. Consideramos que a triangulação de métodos de produção de dados vai ao encontro do que Bachelard (1996) considera como primordial à construção do conhecimento científico. Ou seja, colocar a cultura científica em estado de mobilização e modernização permanentes, integrando os saberes e dialetizando todas as variáveis experimentais sem perder o rigor necessário à investigação científica.

Além disso, almejamos que este trabalho possa auxiliar a elucidar a realidade dos processos de formação continuada de professores em toda sua complexidade, porém com entendimentos consistentes. Conforme Charlot (2006, p. 09) “quem deseja estudar um fenômeno complexo não pode ter um discurso simples, unidimensional”. É necessário aceitar essa diversidade presente nesse campo investigativo, mas, da mesma forma, incluindo a diversidade epistemológica e metodológica para se evitar que o discurso científico sobre educação se transforme em um discurso de opinião.

Além disso, com a responsabilidade atribuída às políticas educacionais, espera-se que o estudo possa contribuir para que gestores e coordenadores pedagógicos reflitam sobre a adequada realização de formação continuada com o corpo docente de suas escolas. Que essa formação possa proporcionar significativos processos reflexivos sobre a prática docente e não apenas alguns momentos de *relax* diante do estressante exercício da profissão.

Por fim, que o próprio professor, através da formação em serviço, possa assumir uma postura formativa e reflexiva diante de sua atividade prática para, dessa forma, vislumbrar

novos horizontes mediadores da atividade docente. Assim, fazendo com que esses profissionais não corram o risco de tornarem-se, como afirma Esteve (2004, p. 195), “meros vigias da permanência formal dos alunos nas salas de aula”.

2 HISTORICIDADE E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A necessidade de formar o professor que já está atuando começou a ganhar espaço nas discussões acadêmicas e institucionais, no Brasil, sobretudo a partir da década de 70. Conforme Alferes e Mainardes (2011), entendia-se a importância dos programas de formação continuada de professores como forma de responder às demandas mais específicas do professorado e garantir um aprendizado permanente.

Já no final da década de 1980 e início dos anos 1990, uma nova modalidade formativa passou a integrar os discursos pedagógicos em relação à formação continuada do professor. Trata-se da formação do professor em serviço, ou seja, do entendimento de que os professores deveriam participar de forma ativa da construção coletiva do saber. Com esse entendimento, a formação continuada passaria a ser realizada no seu local de trabalho, através da reflexão contínua sobre sua prática. Essa nova visão sobre a formação continuada postulava que os “pacotes de treinamento” ou “encontros” dos quais os professores participavam não eram suficientes para a melhoria da qualidade do ensino. (ALFERES; MAINARDES, 2011).

Apesar desses novos olhares sobre a formação continuada de professores, Soares (2008) considera que a década de 1990, mesmo inserindo o professor no debate sobre sua formação, por outro lado, sua formação sofre um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo. Esse processo teria ocorrido em função de uma associação da reflexão sobre a prática às competências, visando a formação de um profissional tecnicamente competente, mas politicamente inoperante, disciplinado e adaptado. (SOARES, 2008, p. 140).

A partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000, com a expansão do ensino superior e a democratização do acesso, sobretudo às licenciaturas em função da grande demanda de professores, tem início uma nova contextualização de eventos de formação continuada de professores. Evidencia-se que a concepção de “treino de destrezas e técnicas”, muito usado nas décadas anteriores, vai perdendo espaço para eventos formativos que entendem a aprendizagem contínua como um importante elemento para o desenvolvimento profissional docente e da sociedade como um todo. Para Alferes e Mainardes (2008, p. 04), essas mudanças no percurso histórico da formação continuada de professores no Brasil mostram que a concepção e as finalidades dessa modalidade formativa foram mudando ao longo do tempo, de forma bastante relacionada ao contexto econômico, político e social do país.

Diante dessas transformações, começa a surgir uma gama muito diversificada de eventos tomados ou prescritos como sendo atividades de formação continuada de professores. Para Gatti (2008) é complexo caracterizar formação contínua pela diversidade de objetivos, interesses, agentes envolvidos e riqueza de informações. Porém, a autora considera quase impossível encontrar aquele que a ache desnecessária. Existem, todavia, muitas práticas que são postas sob o grande guarda-chuva do termo formação continuada, em um momento restringindo-se o “significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do magistério” e em outro momento sendo usado de forma “ampla e genérica”, sendo compreendido como ações que possam auxiliar o professor no seu desempenho profissional.

Neste estudo, julgamos oportuno considerar três possibilidades de formação continuada, as quais embasaram a tese de doutorado do professor Elli Benincá. Segundo Benincá (2002), a formação continuada pode se processar sob três enfoques: o processo informal e espontâneo, a busca por cursos de formação continuada e o método da práxis pedagógica, caracterizado pela autoformação e formação coletiva.

Trataremos de abordar cada uma dessas possibilidades a seguir, adotando-as como parâmetro para uma melhor compreensão da temática investigada e servindo de suporte para o nosso enfoque investigativo, que tentará contextualizar duas categorias de formação continuada, uma com apelo mercadológico, afetivo e com base no senso comum e outra fundamentada em sólidas bases teóricas e epistemológicas. A compreensão dessas possibilidades de formação abordadas por Benincá nos permite uma melhor análise dos rumos que as políticas de formação continuada de professores podem tomar.

2.1 A formação continuada realizada a partir do processo informal e espontâneo

No que tange ao processo informal e espontâneo, considera-se o conhecimento advindo do senso comum. Por ser adquirido de forma espontânea, o portador desse saber não percebe a necessidade de atualização através de cursos formais e, tão pouco, a necessidade de transformar-se. Em decorrência dessa percepção, Becker (1993) considera que pela ausência de reflexão epistemológica, o professor acaba assumindo as noções do senso comum. Sendo assim, o conhecimento é concebido como um ajuste ou uma adaptação. Essa, concepção, afirma Becker (1993), é oriunda de uma vivência ou de uma experiência de vida.

Nesse sentido, há de se considerar também, que nessa perspectiva os conhecimentos relevantes e eficazes são os produzidos pelas grandes massas e também pela mídia. Assim, o profissional que busca orientação a partir dessa forma de conhecimento, corre o risco de ser um sujeito manipulado, distanciado do conhecimento científico e acadêmico. Sua atuação profissional contribui para a formação de uma sociedade voltada para o consumo, para o passivismo e para o mercado.

Em análise a essa categoria nomeada por Benincá, Fávero e Tonieto (2010) a consideram como um processo assistemático, ametódico, fragmentado e superficial, que faz parte da experiência cotidiana e prática dos sujeitos professores.

Esse processo é incorporado ao pensar e fazer espontâneos, por isso o sujeito não percebe a necessidade de atualização e transformação – o que ele sabe e incorpora do meio é suficiente para resolver os seus problemas práticos. Daí podermos dizer que nesse caso não se buscam espaços formais de formação e aprendizagem. O que é aprendido na informalidade é considerado suficiente e satisfatório. (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 68).

Esse modo de compreensão tem como princípio manter o mesmo sistema vigente, fazendo sempre adaptações visando usar o mínimo esforço possível para lidar com os fatos novos implicados pelas transformações. Um dos grandes chavões utilizados por profissionais que têm essa compreensão é a famosa frase: “sempre fiz assim e deu certo, então não vou mudar agora!”. Tal concepção estampa bem o enfoque cognitivo dado por Gramsci (1989) na definição que faz sobre o conhecimento advindo do senso comum. Gramsci (1989) o define como um conhecimento evidente, que pensa o que existe tal como existe e cuja função é reconciliar a todo o custo a consciência comum consigo mesma. É, pois, um pensamento necessariamente conservador e fixista.

Em sua tese de doutorado, Benincá (2002) nos auxilia na compreensão desse enfoque cognitivo auferido por Gramsci ao conhecimento do senso comum. Afirma tratar-se de “uma visão de mundo construída com base nos sentidos práticos que o cotidiano cultural lhe oferece, os quais são evidentes na consciência do indivíduo e constituem um código de leitura sobre o mundo” (2002, p. 67). Imersos nessa visão restrita de mundo, Benincá (2002) considera que assim os indivíduos se sentem autônomos no seu agir, pois, a partir desse comportamento, realizam a sua subjetividade, mesmo sendo de maneira não consciente e limitada às dimensões culturais do seu mundo e do seu ponto de vista.

Quando esse ponto de vista passa a ser reproduzido, transformando-se em um discurso de opinião, tende a ser um pensamento isolado de sua adequada contextualização. Um

discurso de opinião não passará de um discurso superficial. Apoiando-se nas ideias de Bachelard (2001), pode-se dizer que a opinião pensa mal, pois se atem a um “olhar de superfície”. Ao designar os objetos pela sua utilidade, coíbe-se de os conhecer. Dessa forma, a opinião coloca-se diante do professor como o primeiro obstáculo a ser superado, pois conduz à construção de um conhecimento falso, alicerçado em respostas e não em perguntas.

Sobre esse aspecto Bachelard apresenta a seguinte consideração:

Chega uma altura em que o espírito gosta mais daquilo que confirma o seu saber do que daquilo que o contradiz, prefere as respostas às perguntas. [...] É esse o risco de o professor ensinar sempre as respostas certas. Na pedagogia científica, o erro se instrui a partir de uma dinâmica pedagógica que coloque o conhecimento em permanente estado de crise, criando sempre a necessidade de retificar-se. (2001, p. 167).

A afirmação de Bachelard é sustentada pelo fato de que a atividade intelectual se dá em ambiente de dúvida e inquietação. Sendo assim, entende-se que as práticas científicas e pedagógicas poderiam estar lastreadas por essas características, pois, para ele, “o dogmatismo desconstrói toda criatividade e gera uma paralisia mental” (2001, p. 167). Dessa forma, o professor em sua prática pedagógica poderia assumir o papel de alguém que menos ensina e mais desperta, estimula, provoca, questiona e, por sua vez, também se deixa questionar. Adotando essa postura, seria possível avançar na construção de um conhecimento científico, transformador e desprender-se dos ideários estáticos e falsos do senso comum.

Quando Benincá (2002) elege o processo informal e espontâneo como uma das possibilidades de enfoque pela qual pode se processar a formação continuada, denuncia a postura pedagógica que responsabiliza os alunos pelo fracasso de qualquer tentativa de transformação. Conforme destacado por Fávero e Tonieto (2010, p. 68), é comum em momentos de formação esses professores reproduzirem frases como “Meus alunos não conseguirão aprender isso” ou “Isso não é possível com nossos alunos”.

Um estudo realizado pela Unesco e parceria com o Ministério da Educação corrobora com essa posição defendida pelos autores ora citados e mostra que o aluno ainda é apontado como culpado pelo fracasso escolar. A pesquisa, realizada em 2007, foi feita por amostragem em dez estados, apenas em escolas públicas, com alunos da 4ª série do ensino fundamental. A estrutura da investigação foi dividida em duas partes. Uma quantitativa, de questionários respondidos por alunos, professores, diretores e funcionários de cargos técnicos (coordenadores de área, pedagógicos, etc.). A outra qualitativa, com entrevistas, que incluíram também os pais dos estudantes.

Os resultados do estudo foram surpreendentes. Entre os professores, quase 40% consideram que, se um aluno não passa de ano, a culpa é dele mesmo. Outros 24% acreditam que a culpa é dos pais. Mas apenas 2% reconhecem algum tipo de responsabilidade. Cerca de um terço dos diretores e técnicos também considera que a culpa é do aluno, mas metade deles acredita que a escola é a verdadeira responsável (UNESCO, MEC/INEP, 2007, p. 165-170).

Por trás desses juízos quanto à capacidade que os alunos apresentam para aprender determinado conteúdo ou para vivenciar novas práticas pedagógicas, pode esconder-se uma dificuldade pessoal do professor, substanciada por essas tentativas de transferir aos alunos a responsabilidade pelo insucesso escolar. Nesse sentido, Bachelard (1996) afirma que no transcurso de sua longa e variada carreira de pesquisador, nunca viu um educador mudar de método pedagógico. Para ele, “o educador não tem o senso do fracasso justamente porque se acha um mestre. Quem ensina manda. Daí, a torrente de instintos” (1996, p. 24).

Podemos tomar a afirmação bachelardiana como uma crítica às noções invariantes do senso comum assumidas por professores em seu transcurso formativo. Dificilmente os conceitos ou “verdades” do senso comum mudam. Esse tipo de conhecimento caracteriza-se justamente pela sua preservação ao longo do tempo. Vai ao encontro do que Bachelard (1996) define como o primeiro obstáculo epistemológico a ser superado, o obstáculo da “*experiência primeira*”.

Conforme a pedagogia bachelardiana, e aqui a vinculando à formação continuada realizada a partir do processo informal e espontâneo, proveniente do estudo postulado por Benincá (2002), podemos compreender que esse processo de formação continuada de professores não constitui uma base segura para o pleno exercício da docência. Bachelard (1996) o compreenderia como uma filosofia fácil, que se apoia no sensualismo mais ou menos declarado, mais ou menos romanceado, e que afirma receber suas lições diretamente do dado claro, nítido, seguro, constante, sempre ao alcance do espírito totalmente aberto.

Esse modelo coloca-se em oposição ao postulado bachelardiano, que considera que o espírito científico deve formar-se enquanto se reforma. Deveria colocar-se contra qualquer fato “colorido e corriqueiro”. Porém, também é necessário que o conhecimento vindo do senso comum possa colocar-se em sintonia com o conhecimento científico. O senso comum, embora não seja um conhecimento sistematizado, tem sua importância para a vida cotidiana das pessoas. Dessa forma, uma vez contextualizado, pode colocar-se como um paradigma problematizador de uma investigação científica.

Todavia, para a concretização dessa possibilidade, sobressai-se a prerrogativa do desenvolvimento de uma formação que seja realmente contínua e não apenas materializada em alguns momentos durante o ano letivo. A integração das possibilidades formativas, através de sua contextualização e historicidade só pode ser alcançada quando esta é tomada como um objetivo permanente e coletivo das práticas pedagógicas. Essa visão será melhor explorada nas próximas seções, onde abordamos, através da prerrogativa de Benincá (2002), as possibilidades de formação continuada a partir da realização de cursos e, na sequência, através do método da práxis pedagógica.

2.2 A formação continuada realizada por meio de cursos

Em relação ao segundo enfoque destacado por Benincá (2002), que diz respeito à busca por cursos de formação continuada, enfatiza-se a constante procura de professores por essa modalidade de cursos. Denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem ao viés formativo desses cursos, os quais apresentam-se em sua grande maioria como eventos curtos e rápidos, como de palestras e encontros esporádicos que permitem a implantação de “pacotes” propiciadores de um maior grau de instrução ou aptidão para seguir modelos predefinidos externamente. Esses modelos, conforme Prada, Freitas e Freitas (2010), teriam a incumbência de remendar, completar algo que supostamente falta e, por sua vez, corrigiria os defeitos visíveis na educação.

Estas concepções têm implícita, de um lado, a desconsideração dos saberes dos educadores e, de outro, o entendimento de que o faltante são os conhecimentos “científicos” que devem ser adquiridos de seus possuidores para tirar os professores de sua incapacidade. Diante disso, a formação continuada é frequentemente entendida como “capacitação” e até como “treinamento”, “reciclagem” e outras conotações. (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 375).

Para Fávero e Tonieto (2010, p. 69), “se o professor não der continuidade ao seu próprio processo de formação continuada, ele ficará sempre na dependência de cursos externos, visto que é sempre necessário que alguém lhe diga o que fazer e como fazer”. Nesse sentido, os autores apontam que a busca por formação externa sem transformação interna não dá conta da complexidade da formação continuada. Os autores destacam a necessidade de o professor desenvolver o seu próprio estilo de investigação para não se tornar dependente sempre de novos cursos.

Dessa forma, evidencia-se a postura do professor como “técnico”, o qual sempre recorre aos especialistas e estudiosos em educação para obter uma resposta quanto “ao que deve ser feito” e “a como deve ser feito” quando diante de uma situação nova. A sua função, como bem destacado por Fávero e Tonieto (2010), é apenas a de aplicar os procedimentos considerados eficazes, sempre pensados e justificados por outros, e não a de dialogar e investigar como os outros.

Diante dessa postura profissional, entende-se o problema não estar nas sugestões, mas sim em como estas são recebidas por esses professores, que podem restringi-las a técnicas vazias de intencionalidade.

O equívoco de tal postura é que, quando não compreendem os pressupostos ou pilares que justificam a prática, fica profundamente comprometida a clareza de objetivos, de metas e de processos de aprendizagem. Uma vez que a ação pedagógica é reduzida a uma situação instrumental controlada, qualquer contingência é suficiente para deixar o professor sem saber o que fazer ou que atitude tomar, pois a técnica não é eficaz por si mesma; ela conta, na verdade, com a capacidade humana de criação. (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 60).

Não o bastante, muitos desses cursos oferecidos são focados em áreas específicas, o que pode não contemplar as necessidades do profissional da educação como um todo. Dessa forma, os cursos de formação continuada deveriam ser acompanhados de atitudes investigativas dos agentes envolvidos para realmente contribuírem com o processo formativo desses profissionais.

Além disso, deve-se considerar que nem sempre os cursos de formação continuada têm por princípio a formação. Prova disso está o estudo de Fávero e Esquinsani (2011), que após a análise de oito eventos educacionais realizados no estado do Rio Grande do Sul, observaram um exacerbado apelo mercantilista do processo de formação docente continuada e, também, um esvaziamento da teoria como suporte epistêmico na sua efetivação. Conforme os autores, constatou-se que a tendência do professorado é pela opção de cursos meritórios, envoltos em tons afetivos em detrimento de cursos que proporcionem uma melhor reflexão de cunho teórico.

Ou seja, certos cursos de formação continuada de professores distanciam-se dos seus propósitos fundamentais para atender a um anseio de cunho comercial: a afetividade como argumento de metabolismo para o cotidiano dos professores. Nesse viés, os princípios orientadores desses cursos vão ao encontro dos anseios de grande parte do professorado, que parecem buscar em seu processo formativo não mais teorias ou metodologias, mas sim

acalento e momentos de “relax” frente a uma situação conjuntural de extrema sobrecarga de tarefas e de desafios.

De acordo com Pérez Gómez (1995, p. 98), a maioria dos programas de formação de professores assumem um modelo de racionalidade técnica ou instrumental. Ou seja, a formação de professores tem vislumbrado o professor apenas como um executor de tarefas e não como um agente reflexivo diante de sua prática educativa. Dessa forma, infere-se mais um fator depreciativo frente à formação continuada, a sequência do paradigma que vê o professor como um técnico especializado.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) considera que a separação entre pesquisadores que oferecem sua produção e professores na condição de consumidores, pouco ou nada acrescentam na reflexão ou proposição de novas práticas de ensino. Para Nóvoa, deve existir um espaço fundamental de negociação, de conversa, de diálogo que, na verdade, estaria construindo os elos de significação pretendidos. Sem essa prerrogativa, a formação continuada se restringe a um modelo sistemático, desprovido de qualquer intenção humanizadora e transformadora da realidade social em que professores e alunos estão inseridos. Assim, a escola perde a possibilidade de tornar-se um espaço de cooperação, de interação e criação, passando a ser apenas local de reprodução, onde o conhecimento científico e a curiosidade epistemológica não perpassam à materialidade das salas de aula.

Assim como Nóvoa (1992), acreditamos que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”. (NÓVOA, 1992, p. 151).

Entendemos que os processos de formação continuada de professores devem ser regidos pela coletividade de suas práticas, permitindo assim a reflexão e intervenção na pedagógica concreta, reforçando espaços e tempos já institucionalizados nessa perspectiva. Para tal, deve-se levar nem consideração a necessidade dos projetos de formação superarem o paradigma dos repasses de informação. Isto é, essa modalidade formativa não pode ser concebida apenas como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou técnicas. É preciso consolidar-se como um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua.

Com esse entendimento, passaremos a abordar a próxima possibilidade de formação continuada propagada por Benicá (2002), que diz respeito justamente à formação que se realiza por meio da práxis pedagógica.

2.3 A formação continuada realizada por meio da práxis pedagógica

O método da práxis pedagógica, caracterizado pela autoformação e formação coletiva, compreende um processo metodológico de observação da prática, por sua vez registrada e refletida de forma sistemática. Dessa forma, o processo de investigação revela-se ao mesmo tempo em um processo também de formação, pois na medida em que os professores investigam e refletem sobre suas práticas, também transformam-se.

Com essa premissa, o processo de investigação deve situar-se num paradigma qualitativo, considerando a dialética professor/pesquisador, entre seus aspectos teóricos e subjetivos no cotidiano escolar. Assim, o professor poderá analisar e ressignificar a relação entre teoria e prática no ato de construir, desconstruir e reconstruir, por meio da ação reflexiva, o seu processo formativo. Benincá (2002) acredita que por meio dessa ação seja possível compreender a práxis como necessidade permanente de ação pedagógica no processo de formação dos educadores, configurando-se como possibilidade de compreender, assimilar e buscar a superação dos desafios contemporâneos da docência.

Fávero e Tonieto (2010) descrevem a postura que marca essa abordagem formativa apontada por Benincá (2002).

A postura que se evidencia nesse modo de compreensão é aquela em que o professor mostra-se capaz de produzir o seu próprio conhecimento, por meio da investigação da ação, da prática e do fazer cotidiano, em que se revelam as contingências, complexidades e problemas que devem ser enfrentados, abrindo espaço para a reflexão e a criatividade. Esse processo de construção é característico do professor prático-reflexivo, que vê nos momentos de formação, sejam eles cursos, palestras, pós-graduações, grupos de estudo, seminários e trabalhos em sala de aula, referenciais para compreender o agir pedagógico, uma vez que é da reflexão sobre a prática que brotam os elementos criativos da crítica e da mudança. (FÁVERO; TONIETO, 2002, p. 70).

Nessa perspectiva, o professor deve adquirir a capacidade de compreensão de que nas situações decorrentes da prática, não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema, que teria uma única solução correta. Desse modo, Péres Gómez (1995) considera

que o profissional competente atua refletindo na sua ação para, a partir dela, criar uma nova realidade, experimentando, corrigindo, inventando e reinventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Além disso, pontua que o conhecimento que o novo professor necessita adquirir vai mais longe que as regras, fatos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica.

Técnicas e métodos de invenção consagrados devem ser restringidas diante do processo de reflexão na ação. O aluno-mestre precisa aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir problemas. Péres Gómez (1995, p. 110) conclui que “o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica”.

Para Fávero e Tonieto (2010), essa categoria de formação continuada estudada por Benincá (2002) tem como maior desafio a criação de ações capazes de promover a efetiva construção do professor prático-reflexivo e de ter como foco a investigação sobre a prática docente. A resistência a essa postura investigativa explicita-se sobre o fato de o professor identificar a sua atuação profissional como uma atividade técnico-especializada, em que a atividade investigativa e reflexiva é entendida como uma tarefa apenas de especialistas e estudiosos da educação.

Nesse sentido, Benincá (2002) reconhece o desejo latente de muitos professores assumirem a postura prático-reflexiva como possibilidade de orientarem suas ações a partir de uma nova compreensão de mundo. Porém, o seu inconsciente prático os dirige a continuarem orientando suas ações didático-pedagógicas conforme os conceitos já elaborados e consagrados e, mesmo que reconheçam a inconveniência de suas posturas, continuam repetindo os mesmos fazeres.

Outra modalidade que vai ao encontro dessa postura prático-reflexiva é o que chamamos de formação continuada de professores em serviço. Prada, Freitas e Freitas (2010) consideram que o conjunto de docentes de uma instituição escolar pode constituir-se em um coletivo que desenvolve um projeto de formação continuada de seu corpo docente em seu próprio espaço de trabalho. Essa possibilidade, segundo os autores, permitiria aos docentes construir seu próprio objeto de pesquisa-formação mediante atividades que, por um lado, permitam a compreensão de sua própria realidade e, por outro, atendam seus interesses e necessidades de formação.

Além de suas vantagens metodológicas, Prada, Freitas e Freitas (2010) enfatizam as vantagens financeiras de se desenvolver um projeto de formação continuada de professores em serviço. Os autores consideram que normalmente se argumenta que a má qualidade da formação é a falta de recursos financeiros. Mostra como é contraditória essa versão e como a mesma não se sustenta.

Um projeto municipal de FCPS poderia ser mais econômico para um município e, em consequência, obter melhores resultados dessa formação que as atuais “feras” de cursos oferecidas aos docentes e comprados, a maioria de vezes, de instituições e pessoas que se anunciam como “sem fins lucrativos”. Na prática, os docentes sabem e sentem que estes cursos demandam deles gastos financeiros com deslocamento, alimentação e outros, além de muitas vezes ter de pagar parte do curso, materiais e dedicar tempo que utilizariam para descansar ou para completar sua remuneração com outro trabalho. Cabe esclarecer que a FCPS no espaço escolar requer, para o confronto de seus conhecimentos, a colaboração de outros profissionais – formadores de professores – que orientem seus processos pedagógicos ou de pesquisa de preferência no local de trabalho onde acontecem as relações, objeto de estudo. Também os professores da escola precisam planejar coletivamente quem, como, para o que, quando ir a outros espaços (universidade, eventos acadêmicos, estágios) para fazer os confrontos de conhecimentos e as trocas necessárias ao processo de pesquisa-formação institucional. (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 382).

Assim como o viés prático-reflexivo, a formação continuada em serviço pressupõe a instituição escolar como um espaço formador. Uma vez envolvidos os agentes da comunidade escolar nesse processo de construção coletiva, as práticas formativas passariam a ser mais significativas, construtivas e adequadas ao contexto de cada escola, diferentemente do que acontece com os pacotes formativos comercializados nas escolas, que como mencionamos na seção anterior, desconsideram os saberes dos educadores e o contexto em que estão inseridos.

A formação concomitante ao exercício do ofício inaugura, assim, uma nova racionalização da profissionalidade e da constante constituição dos saberes docentes. De um ponto de vista teórico, Aquino e Mussi (2001) consideram um dispositivo tático que fez circular, de forma mais precisa e localizada no interior da profissão, modos de se pensar e repensar a profissão docente de acordo com os novos e constantes desafios que lhe são impostos.

Essa concepção vai ao encontro do que Nóvoa (1992) defende como práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas. Segundo o autor, essa formação contribui para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. Ao contrário, as práticas de formação continuada organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis sim

para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, porém, favorecem o isolamento, a individualidade e reforçam uma imagem de professores como transmissores de um saber produzido na exterioridade da profissão docente.

Analisadas essas possibilidades de formação continuada, propomos na sequência, conforme já exposto, uma abordagem sob dois enfoques. Primeiramente, a formação continuada pautada pela *pedagogia do afeto*. Em seguida, a formação continuada a partir da perspectiva da pedagogia científica. Esperamos que, ao final, essa reflexão teórica possa nos auxiliar na compreensão de como os processos formativos vêm sendo desenvolvidos nas escolas, o que será nosso ponto de análise no último capítulo deste estudo investigativo.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DO AFETO

Não é por acaso que a *pedagogia do afeto* coloca-se como um tentador caminho para os projetos de formação continuada dos professores. Trataremos de abordar nesta seção os prováveis motivos que fazem com que esse viés formativo ganhe tanta força nas escolas e se coloque como uma possibilidade de superar as dificuldades impostas ao exercício da profissão e à busca por uma melhor identidade profissional.

Neste sentido, torna-se oportuno considerar que os processos de formação dos professores, e a própria escola enquanto instituição, não acompanharam as intensas transformações sociais vivenciadas nas últimas décadas, principalmente no que diz respeito ao advento tecnológico e à popularização do acesso à informação. Dessa forma, como Enguita (2004) esclarece, as rotinas mais elementares do ambiente escolar, diante dessa realidade, tornaram-se tediosas e exigentes em comparação à divertida e confortável trivialidade da televisão, redes sociais e internet, por exemplo.

Conforme destaca Fávero (2009), essas transformações sociais não foram acompanhadas pelas necessárias mudanças no processo de formação profissional dos educadores, provocando assim uma crise da instituição escolar e a instauração de uma sensação de “mal estar docente³”, ou seja, uma incerteza quanto à forma mais adequada de conduzir o exercício da profissão. Diante desse cenário, Araújo (2006) considera que nos atuais moldes de educação, bastam algumas aulas para que os docentes percebam que a formação acadêmica recebida é insuficiente para lidar com a complexidade do cotidiano escolar.

No mesmo sentido, Pimenta (2008) ressalta que as teorias de reprodução de saberes escolares, muito usadas nos anos 1970 e 1980 e ainda muito latentes no cotidiano de muitas escolas, se mostram insuficientes para a compreensão e contextualização das lacunas presentes nas práticas pedagógicas nos ambientes escolares. Assim, compreende-se que a formação continuada como uma necessidade e um caminho a ser percorrido para que se possa adequar as escolas e preparar os professores às demandas desse novo tempo. Hoje, portanto, parece haver consenso nos meios acadêmicos e institucionais sobre a urgência compulsória de formar continuamente o professor que já está atuando.

³ Sobre o aprofundamento do conceito de “mal estar docente”, recomendamos a leitura do texto *Políticas de formação pedagógica: possibilidades de superar o mal estar docente*, de autoria do Prof. Dr. Altair Alberto Fávero, referenciado nas bibliográficas deste estudo.

Diante desse contexto, a expressão “mal-estar docente” generalizou-se para designar esse fenômeno de crise que se manifesta em diversas modalidades. Entre elas, Silva (2012, p. 14) pontua a desmotivação e absenteísmo, falta de investimento profissional, aumento de doenças ocupacionais, refúgio em posturas defensivas e da ênfase ao “sentimento de nostalgia em relação a pretensos ‘anos dourados’ da escola, situada em algum lugar do passado”.

Contudo, entre a cômoda retórica que enaltece a missão do professor e o discurso que o critica e culpabiliza pelas deficiências da escola e do próprio sistema educacional, evidencia-se a existência de um processo latente e em plena ascensão. Trata-se de um discurso oportunista e demagógico, responsável por fazer com que o exercício da profissão docente seja atravessado por uma ambiguidade, fazendo-o oscilar entre a “profissão mais bela do mundo e a realidade de uma profissão desgastante e esgotante”. (CANÁRIO, 2008, p. 71).

Esse processo, além de acarretar a perda de sentido e de identidade da profissão docente, faz com que algumas questões relativas à profissão ganhem tanta força, abrindo espaço oportuno para um mercado bibliográfico habitado por autores como Gabriel Chalita e Augusto Cury, dentre outros tantos, que publicam livros para professores, buscando de algum modo, acalantar esses profissionais atingidos por tamanho desencanto da profissão e, assim, apontar a temática do amor e do afeto como possibilidades de vencer as intempéries do ofício e dissipar a sensação de mal-estar que atinge a categoria.

Para tal, elegem uma série de receituários e prescrições que vão ao encontro dos pensamentos que se satisfazem, como diria Bachelard (1996), com o “simples acordo verbal das definições”. Ou seja, o pensamento que se alimenta das concepções imediatistas sobre ciência e conhecimento numa tentativa pífida de solucionar os problemas da atividade profissional. Um pensamento que nos dizeres de Boaventura de Souza Santos (2000, p. 40), é o menor denominador comum daquilo em que um grupo ou um povo coletivamente acredita.

A partir dessa crítica, propomos nesta seção uma breve análise reflexiva sobre algumas epistemologias que perpassam essa categoria de formação continuada de professores que denominamos de *pedagogia do afeto*, como forma de fazer alusão ao pensamento que coloca o amor e o afeto como soluções para os problemas educacionais. Para tal, primeiramente faremos uma abordagem de quem são esses autores que vendem milhões de livros com essa finalidade de acalantar o sofrimento dos profissionais da sala de aula. Em seguida, analisaremos os pressupostos que se apresentam como suporte epistêmico para a formação do professor dentro dessa perspectiva formativa. Por fim nosso estudo abordará os

receituários prescritos por esses autores com a finalidade de proporcionar aos professores condições de compreender o “mal estar docente”.

3.1 Os autores da *Pedagogia do Afeto*

O mercado editorial brasileiro voltado para a literatura de autoajuda destinada aos profissionais da área da educação está permeado de inúmeros autores, muitos com reconhecimento internacional ou que já ocuparam importantes cargos na administração pública, especificamente nas pastas da educação. Entre os mais conhecidos, podemos aqui citar o escritor e palestrante Mário Sérgio Cortella, que ocupou o cargo de Secretário Municipal de Educação de São Paulo (1991-1992), durante a administração da então prefeita Luiza Erundina.

Talvez o mais incisivo de todos esses autores na esfera pública educacional seja Gabriel Chalita. Ocupou o cargo de secretário da Educação do Estado de São Paulo (2003-2007), além de presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), por dois mandatos e de ocupar o cargo de secretário municipal de Educação de São Paulo, na gestão do prefeito Fernando Haddad (2012-2016).

Para o nosso estudo, todavia, selecionamos em especial três desses autores: Augusto Cury, Gabriel Chalita e Içami Tiba. Nossa escolha justifica-se pela quantidade de vendas de seus livros, as quais ocupam o topo das listas de mais vendidos entre os autores de literatura de autoajuda no setor educacional. O quadro a seguir estampa a expressividade dessas vendas.

AUTOR	Nº DE LIVROS VENDIDOS
Augusto Cury	mais de 20 milhões de exemplares
Gabriel Chalita	mais de 10 milhões de exemplares
Içami Tiba	mais de 04 milhões de exemplares

Quadro 1 - Número de livros vendidos

Fonte: Elaborada pelo autor, com base na página oficial de Cury, Chalita e Tiba.

Dessa forma, passaremos a explorar na sequência algumas categorias elencadas como possibilidades de formação continuada, dentro daquilo que denominamos neste trabalho como *pedagogia do afeto*, abordadas pelos autores. Para tal, primeiramente julgamos

oportuno apresentar uma pequena biografia de cada um deles, para que se possa melhor conhecer as possíveis influências epistemológicas, oriundas da formação e atuação profissional de cada um. Iniciamos por Augusto Cury, seguido por Gabriel Chalita e Içami Tiba.

Augusto Cury:

Augusto Jorge Cury, nascido em 02 de outubro de 1958, em Colina (SP), é médico, psiquiatra, psicoterapeuta e escritor brasileiro. Desenvolveu a teoria da Inteligência Multifocal, que estuda sobre o funcionamento da mente, o processo de construção do pensamento e formação de pensadores. Seus livros já venderam 20 milhões de exemplares somente no Brasil. Foi considerado pela Folha de S. Paulo o autor brasileiro mais lido da década. Atualmente é publicado em cerca de 60 países.

É pesquisador na área de qualidade de vida e desenvolvimento da inteligência, abordando a natureza, a construção e a dinâmica da emoção e dos pensamentos. Sua teoria é usada como referência em teses de mestrado e doutorado, e tem sido objeto de pós-graduação Lato sensu em diversas áreas das ciências humanas, como Psicologia Multifocal e Gestão de Pessoas, Psicologia Multifocal e Educação. Augusto Cury foi conferencista no 13º Congresso Internacional sobre Intolerância e Discriminação na Universidade BYU, nos Estados Unidos.

É doutor Honoris causa pela UNIFIL (Centro Universitário Filadélfia, em Londrina) e membro de honra da Academia de Sobredotados do Instituto da Inteligência, da cidade do Porto, Portugal. Seu romance O Vendedor de Sonhos foi premiado como uma das principais obras internacionais na China.

Adaptado de: <http://grupoaugustocury.com.br/augustocury>. Acesso em: 18 jun. 2016.

Gabriel Chalita:

Gabriel Chalita: Nascido em 30 de abril de 1969, em Cachoeira Paulista (SP), revelou-se escritor já aos 12 anos, quando publicou seu primeiro livro. Aos 15, criou uma coleção destinada a crianças em idade de catequese. Sua obra compõe-se de mais de 70 títulos. Dos livros publicados, dois já foram lançados no exterior: "Os dez mandamentos da ética" (em 2004, na Argentina, no Chile e na Espanha, pela Editora Aguillar/Santillana) e "Pedagogia do amor" (em 2006, na Espanha, pela Editora PPC/SM).

Chalita é doutor em Filosofia do Direito e em Comunicação e Semiótica; mestre em Direito e em Ciências Sociais e graduado em Direito e em Filosofia. Atuou em diversas ONGs – entre elas, a Juventude Latino-Americana pela Democracia (Julad) – e deu início à carreira política aos 19 anos, como vereador e presidente da Câmara Municipal de Cachoeira Paulista. Foi secretário da Juventude, Esporte e Lazer e, posteriormente, secretário da Educação do Estado de São Paulo, além de presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), por dois mandatos. Em 2008, elegeu-se vereador da cidade de São Paulo, destacando-se como o mais votado do Brasil. Em 2010, foi eleito deputado federal (PMDB–SP) com mais de meio milhão de votos. Atualmente, é secretário municipal de Educação de São Paulo.

Toda a trajetória de Chalita é dedicada à causa da educação. Na administração pública, destacou-se pela busca de iniciativas que permitissem a consolidação de uma educação de excelência. Dentre várias ações exitosas, instituiu o Programa Escola da Família, um

conceito de envolvimento familiar e comunitário nas escolas estaduais, abertas nos fins de semana com atividades de recreação, de saúde, de esporte, de arte e de geração de renda. Também implantou a Escola de Tempo Integral, iniciativa do Governo do Estado para aumentar a carga horária de aulas na rede pública, mantendo os alunos nove horas por dia na escola. Do mesmo modo, o Caminho das Artes, para levar professores e alunos a teatros, cinemas e museus. Dos títulos e das condecorações recebidos, destacam-se o Prêmio Personalidade do Ano 2005 – Educação, conferido pela revista "ISTOÉ Gente"; o Prêmio O Educador que Queremos 2005, do Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE); o Troféu Raça Negra 2005; o Prêmio Educação Visconde de Porto Seguro 2004 e o Prêmio Fernando de Azevedo – Educador do Ano 2004, outorgado pela Academia Brasileira de Educação.

Chalita é também professor dos cursos de graduação e de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC–SP), da Universidade Presbiteriana Mackenzie; palestrante nas áreas de educação, de filosofia, de ética e de relações interpessoais e membro da Academia Brasileira de Educação e da Academia Paulista de Letras.

Adaptado de: <http://www.gabrielchalita.com.br/index.php/biografia.html>. Acesso em: 18 jun. 2016.

Içami Tiba:

Içami Tiba nasceu em Tapiraí (SP), em 1941, filho de Yuki Tiba e Kikue Tiba. Formou-se médico pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo em 1968 e especializou-se em Psiquiatria no Hospital das Clínicas da USP, onde foi professor assistente por sete anos. Por mais de 15 anos, foi professor de Psicodrama de Adolescentes no Instituto Sedes Sapientiae. Foi o Primeiro Presidente da Federação Brasileira de Psicodrama em 1977-78 e Membro Diretor da Associação Internacional de Psicoterapia de Grupo de 1997 a 2006.

Em 1992, deixou as universidades para se dedicar à Educação Familiar. Continuou atendendo em consultório particular e dedicou-se inteiramente para que seus conhecimentos chegassem às famílias – levando uma vela acesa na escuridão da Educação Familiar. Para tanto, escreveu livros, atendeu a todas as entrevistas solicitadas, fosse qual fosse o meio de comunicação, e dedicou-se a palestras para multiplicadores educacionais. Em 2002, lançou o seu 14º livro: Quem Ama, Educa! – que foi a obra mais vendida do ano, e também no ano seguinte, bem como 6º livro mais vendido segundo a revista VEJA. E continua um *long seller*.

Em 2014 publica seu novo livro, Educação Familiar: Presente e Futuro. (31º livro). No total, seus livros chegam, já, a 4 milhões de exemplares vendidos. Em 2004, o Conselho Federal de Psicologia pesquisou através do Ibope qual o maior profissional de referência e admiração. Doutor Içami Tiba foi o primeiro entre os brasileiros e o terceiro entre os internacionais, precedido apenas por Sigmund Freud e Gustav Jung (pesquisa publicada pelo Psi Jornal de Psicologia, CRP SP, número 141, jul./set. 2004).

Desde 2005, mantém semanalmente no ar o seu programa Quem Ama Educa, na Rede Vida de Televisão. Desde essa época, mantém-se colunista da Revista Mensal VIVA SA, escrevendo sobre Educação Familiar. Foi capa dessa mesma revista em setembro de 2004 e janeiro de 2012. Como Psiquiatra, Psicoterapeuta e Psicodramatista já atendeu mais de 80 mil adolescentes e seus familiares. Hoje atende como consultor de famílias em sua clínica particular. Como palestrante, já ministrou 3.580 palestras nacionais e internacionais para escolas, empresas e Secretarias de Educação. Há nove anos é curador das palestras do 10o CEO'S Family Workshop, realizado por João Doria Jr., presidente do LIDE, Grupo de Líderes Empresariais.

Içami Tiba foi considerado por variados públicos como um dos melhores palestrantes do Brasil. O autor faleceu no dia 02 de agosto de 2015.

Adaptado de: <http://www.tiba.com.br/curriculo.php> Acesso em: 18 jun. 2016.

Perpassada a síntese biográfica de Cury, Chalita e Tiba, retirada dos seus sites oficiais, para a sequência do estudo, elencamos as seguintes obras desses autores, as quais se destinam prioritariamente a educadores. Gabriel Chalita: *A solução está no afeto* (2001) ; *Histórias de professores que ninguém contou (mas que todo mundo conhece)* (2004); *Pedagogia do amor - a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações* (2003); *Pedagogia da amizade – Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores* (2008) e *Educar em oração* (2011); De Augusto Cury, escolhemos as seguintes obras: *Filhos brilhantes, alunos fascinantes* (2015); *Pais brilhantes, professores fascinantes* (2003) e *O Mestre da vida: Jesus, o maior semeador de alegria, liberdade e esperança* (2006). Por fim, do autor Içami Tiba, escolhemos os livros: *Quem ama, educa!* (2002); *Disciplina limite na medida certa - novos paradigmas* (1996); *Pais e educadores de alta performance* (2011).

Conforme Romão (2009), a massificação dessas obras com o fenômeno de um mercado editorial crescente dentro das escolas, faz com que tais títulos sejam consumidos como se garantissem algo, assegurassem um caminho menos tortuoso, emblematizassem suavidades e levezas ao professor submerso em uma realidade desgastante. O autor ainda considera que ao oferecerem receitas prontas e apagarem a dúvida e a crítica em torno delas, os livros de autoajuda vendem ilusões e fantasias aos professores e gestores educacionais. Ainda, segundo Romão (2009), esse tipo de literatura para educação cumpre apenas a função anestésica de inebriar os indivíduos, tirando-lhes a capacidade crítica. O que agrava ainda mais os prejuízos à educação formal é o fato de estas obras estarem sendo consumidas em reuniões pedagógicas, de planejamento e de estudo dos docentes como traço supostamente motivacional.

Diante do exposto, consideramos importante afirmar que não se poder simplesmente tirar um juízo de valor a partir dessas considerações de Romão. Todavia, entendemos que antes é preciso que se faça uma contextualização para que se possa melhor compreender os pressupostos epistêmicos que subjazem esse tipo de literatura. Esse é o propósito elencado para a nossa próxima seção, na qual analisaremos algumas dessas pressuposições e seus consequentes receituários dentro dessa categoria que denominamos de *pedagogia do afeto*. Tentaremos elucidar as fragilidades, bem como o hipotético viés oportunista que perpassa essa literatura diante dos sérios problemas que atingem a profissão docente.

3.2 Alguns pressupostos e prescrições da *Pedagogia do afeto*

Enaltecer o papel do professor, sobrepondo a afetividade e um quase já inexistente reconhecimento social, são alguns dos chavões utilizados pela *pedagogia do afeto* na tentativa de colocar-se como alternativa aos atormentadores problemas de estresse, falta de preparo e de formação adequada enfrentados pelos professores. Quando nos tópicos anteriores nos reportamos a essa categoria formativa atribuindo-lhe o predicativo de oportunista, referimo-nos aos milhões de livros vendidos no país, adquiridos por professores em uma apreensiva busca por uma solução prática às suas deficiências formativas, rendendo milhões de reais aos sábios donatários dos direitos autorais de tais publicações.

Para Silva (2012, p. 40), essas obras “versam sobre histórias conflituosas envolvendo a sala de aula quando em determinado momento um professor dotado da missão da docência e da abnegação chega à escola e consegue sensibilizar os alunos e os outros professores sobre a importância e o potencial da educação”. Ainda conforme a autora, no meio acadêmico, as obras desses autores são consideradas de autoajuda, superficiais e inferiores. Podem ser classificadas como “escritos que expressam o pensamento do senso-comum” (2012, p. 53).

A afirmação de Silva pode ser confirmada quando fazemos uma comparação com autores de prestígio acadêmico. Por exemplo, enquanto autores como Bachelard dedicaram anos para elaborar cientificamente epistemologias de formação e de construção do conhecimento, outros reduzem a complexidade da profissão docente a receituários que colocam o afeto e o amor como solução para os complexos problemas educacionais.

Todos querem educar jovens dóceis, mas são os que nos frustram que testam nossa qualidade de educadores. São seus filhos complicados que testam a grandeza do seu amor. Seus alunos insuportáveis é que testam seu humanismo. Pais brilhantes e professores fascinantes não desistem dos jovens, ainda que eles os decepcionem e não lhes dêem retorno imediato. Paciência é o seu segredo, a educação do afeto é sua meta. (CURY, 2003, p. 97).

Para melhor compreendermos algumas categorias presentes nas obras da *Pedagogia do Afeto*, elegemos as três categorias mais recorrentes dos textos analisados, que compreendem o universo da religiosidade, o emprego de metáforas como aporte pedagógico e a amorosidade. Propomos uma análise de cada uma delas, identificando como se efetivam seus desdobramentos ao longo dos textos.

3.2.1 A religiosidade na *pedagogia do afeto*

Por ser uma área considerada híbrida, a educação permite que as mais diferentes vozes possam ecoar seus pontos de vista neste campo. Contudo, a ancoragem teórica nem sempre se constitui em adequadas bases científicas. Entre os autores de literatura de autoajuda para professores, para reforçar a tese de que a solução está no amor e no afeto, por várias vezes os se reportam ao universo religioso, citando exemplos bíblicos e fazendo analogias a Jesus Cristo, buscando ancoragem aos seus escritos.

Nos textos analisados, Gabriel Chalita e Augusto Cury são os que mais fazem eloquente uso deste recurso. Conforme Silva (2012), ambos os autores são respeitados no meio religioso e enfatizam a vida de Cristo e sua trajetória em suas obras. Gabriel Chalita, por exemplo, possui uma participação efetiva e uma relação próxima à comunidade católica Canção Nova e Augusto Cury também possui eventuais incursões em grupos religiosos também ligados à igreja Católica (2015, p. 3870-2871). A religiosidade é estampada nos textos como na passagem seguinte: “Jesus Cristo, o maior de todos os mestres da humanidade, contava histórias, parábolas e reunia multidões ao seu redor, fazendo o uso da pedagogia do amor”. (CHALITA, 2001, p. 167). Logo adiante, novamente reforça sua afirmação:

O grande mestre não precisava registrar as matérias, não se desesperava com o conteúdo a ser ministrado, nem com a forma de avaliação, se havia muitos discípulos ou não. Jesus sabia o que queria: construir a civilização do amor. (CHALITA, 2001, p. 168).

A partir dessas evidências, é possível construir uma imagem idealizada do professor quase como um semideus, o qual não pode se mostrar abalado e cuja missão é a formação de seres humanos felizes, atribuindo a esses profissionais, de certo modo, a responsabilidade pela criação de destinos felizes aos seus educandos. “Um mestre tem diante de si a responsabilidade e a missão de formar pessoas felizes, além de competentes”. (CHALITA, 2001, p. 161).

Essa recorrente busca pela figura religiosa do “Mestre Divino” é exaltada na obra *O Mestre do Amor*, de Augusto Cury. Para o autor, os professores e a própria educação como um todo deveriam se inspirar naquele que foi o “mestre dos mestres”. Para Cury (2006, p. 13), a ciência cometeu um erro dramático ao não estudar a intrigante, misteriosa e fascinante personalidade de Jesus Cristo.

A educação incorporou muitas teorias, mas não considerou o maior educador do mundo. Se as escolas estudassem e usassem, sem uma bandeira religiosa, a psicopedagogia e os princípios da inteligência do mestre dos mestres, certamente ocorreria uma revolução em sala de aula. [...] Se as escolas conhecessem os procedimentos educacionais que Jesus aplicou, elas não apenas formariam um homem saudável, mas teriam professores com mais qualidade de vida. (CURY, 2002, p. 28).

Seguindo a linha temática, Cury (2006) cita aos professores exemplos de Jesus que podem ser tomados para resolver os conflitos em sala de aula, educar a emoção e fazer “laboratórios do desenvolvimento da inteligência”, meios de potencializar a figura do professor diante da crescente desvalorização da classe.

Os professores, embora desvalorizados, são os alicerces da sociedade. Eles precisam ter subsídios para resolver os conflitos em sala de aula, educar a emoção e fazer laboratórios do desenvolvimento da inteligência. Jesus fazia laboratórios educacionais do mais alto nível. Fazia laboratório das funções mais importantes da inteligência, laboratório de superação, laboratório do treinamento do caráter, oficina de psicologia preventiva. Quem andava com ele resgatava o sentido da vida e desejava ser eterno. Quem deseja ser eterno é porque aprendeu a amar a vida, a realçar sua auto-estima e a não gravitar em torno de seus sofrimentos. Essa é uma faceta da inteligência espiritual. (CURY, 2006, p. 28-29).

Com o mesmo recurso para validar seus escritos, Cury mais uma vez faz uso de exemplo de Jesus para justificar que os professores, mesmo diante da sensação de “mal estar docente, a qual já abordamos nos capítulos anteriores, devem investir na construção dos pensamentos de seus alunos e no constante estímulo ao pensar e agir. Conforme Cury (2006, p. 55), “Cristo estava continuamente conduzindo seus discípulos a pensar antes de agir, a abrir as janelas de suas mentes mesmo diante do medo, dos erros, dos fracassos e das dificuldades. Estimulava os papéis da memória e o processo de construção dos pensamentos”.

Ainda em busca da credibilidade aos seus escritos, Augusto Cury e Gabriel Chalita exploram novas formas de falar de questões antigas e o fazem “ênfatizando o caráter missionário da educação, utilizando-se da figura de Jesus Cristo para pensar num ideal de professor, entre outras coisas”. (SILVA, 2012, p. 55). Um bom exemplo disso é a passagem em que Gabriel Chalita, em seu livro “Pedagogia da Amizade” apropria-se de uma conhecida parábola bíblica para explicar como os professores devem se portar diante da heterogeneidade da sala de aula.

O autor usa a “Parábola da ovelha perdida”, retirada da Bíblia, no Evangelho de São Lucas, Capítulo 15, Versículos 3 a 6, para facilitar a compreensão de seu texto e enfatizar a prescrição comportamental que acredita ser adequada aos professores diante de uma situação

de insucesso escolar, depositando sobre o mesmo a responsabilidade de resgatar o aluno do “deserto do fracasso”.

A primeira coisa a ser observada nessa parábola é a sua simplicidade. Todos os elementos presentes na narrativa pertencem ao universo dos ovinos. Perceba-se que Jesus fala de ovelhas para pastores e para pessoas que bem conhecem o ofício de pastorear, e não há nada que seja mais pertinente ao seu mundo, à sua rotina. Ele está em um universo fundamentalmente rico para qualquer educador. Tal qual a ovelha perdida, cada aluno é único e merece uma atenção especial. Aqueles homens que entendiam da criação desses animais, sabiam que mesmo tendo o pastor muitas ovelhas, ele se lança em busca daquela que se perdeu. Isto é, ele não abandona uma ovelha porque as outras 99 ovelhas estão ali, à sua disposição. O professor não pode desistir de um aluno porque foi ao deserto do fracasso ou se perdeu. (CHALITA, 2008, p. 67-68).

Concordando com Silva (2012), esse recurso textual tem como propósito tornar a leitura mais clara e sua compreensão mais acessível. Por isso o recorrente uso de narrativas, contos, parábolas, para posteriormente estabelecer relações como argumentos da obra. Esses recursos, na concepção de Chalita (2008), permitiriam aos professores trabalharem temas da como o amor, amizade e afeto dentro de uma concepção adequada para a sala de aula. Um exemplo claro dessa perspectiva é a obra “Pedagogia do Amor”, a qual Chalita divide em 10 capítulos, reservando a cada um uma conhecida história religiosa ou que trabalha com temas dessa esfera.

A obra é composta pelas seguintes histórias, as quais passam a intitular os capítulos: “*Sherazade e o valor do amor*”; “*Damon e Pítias e o valor da amizade*”; “*Dom Quixote e o valor do idealismo*”; “*Davi e Golias e o valor da coragem*”; “*Vidas secas e o valor da esperança*”; “*Hércules e o valor do trabalho*”; “*Cinderela e o valor da humildade*”; “*O Rei Salomão e o valor da sabedoria*”; “*O Patinho Feio e o valor do respeito*”; “*Estrela de Jóias e o valor da solidariedade*”. Ao final de cada um desses capítulos, o autor sugere aos professores temas que podem ser trabalhados em sala de aula, os quais julga poderem contribuir com a formação cultural e intelectual das futuras gerações.

No mesmo caminho, Cury editou uma coletânea de obras que apontam Jesus Cristo como o “mestre dos mestres” e como a própria afirmação diz, deve servir de exemplo aos professores em suas práticas pedagógicas. O conjunto é formado pelas seguintes obras: “*O mestre da sensibilidade: Jesus, o maior especialista no território da emoção*”; “*O mestre da vida: Jesus, o maior semeador da alegria, liberdade e esperança*”; “*O mestre do amor: Jesus, o maior exemplo de sabedoria, perseverança e compaixão*”; “*O mestre dos mestres: Jesus, o maior educador da história*”; “*O mestre inesquecível: Jesus, o maior formador de*

pensadores da história”. Sobre a coletânea, Cury (2006) afirma não querer defender nenhuma religião, muito menos fazer um estudo de caráter teológico. Todavia, concentra seus objetivos em mostrar como a ciência equivocou-se em não considerar intensamente a complexa e fascinante figura de Jesus Cristo.

Diante do recorrente apelo ao universo religioso, subentende-se como intencionalidade de Cury e Chalita buscar na emblemática figura de Jesus Cristo a respeitabilidade que a ciência não respalda aos seus escritos. Aquilo que não pode ser comprovado cientificamente, só pode buscar sustentação por um viés místico, onde as perguntas mais complexas podem satisfazer-se com respostas unidimensionais.

Com essa concepção, pode-se dizer que o livro de autoajuda assume um papel de cúmplice, que ampara nos momentos de solidão, crises e transição e ocupa o posto de uma pessoa próxima pela falta de ter com quem conversar ou desabafar sobre a vida e os problemas. (SILVA, 2015). Além disso, esse tipo de literatura, ao fazer incursões na esfera religiosa, sobretudo, como podemos analisar, na figura de Jesus Cristo, procura oferecer aos professores prescrições com as quais podem enfrentar com mais clareza e leveza as dificuldades postas pela docência.

Assim como na vida pessoal é comum que as pessoas busquem o cultivo da espiritualidade e da religiosidade ao passarem por momentos difíceis em suas vidas, Cury e Chalita apostam que ao fazerem menção à Bíblia Sagrada (Antigo Testamento e Novo Testamento), tomando a vida de Jesus Cristo, sua trajetória e “lições” como exemplo, estão diante de um rico material pedagógico. Esse material teria a capacidade de proporcionar aos professores a escolha da melhor decisão e a “enxergar a vida com mais esperança” nos momentos de desespero. (SILVA, 2015).

Finalmente, concordando com os escritos de Lopes (2012), é importante considerar que essa categoria analisada na literatura de autoajuda para professores caracteriza-se por proporcionar ao leitor uma sensação de bem-estar, porém muito frequentemente fazendo com que o mesmo não se lembre com detalhes da leitura que acabara de fazer, mas sim do prazer em ler o livro. No cerne dessas obras concentra-se a prerrogativa de que ser professor é ser um promotor da autoestima, um contador de histórias, como o foi Jesus Cristo, que usava parábolas para passar suas mensagens de paz e amor, pois, conforme o próprio Chalita (2008, p. 68) afirma, “as parábolas são recursos narrativos ricos em elementos pedagógicos”.

A partir dessa afirmação de Chalita (2008), passaremos a analisar outra categoria que elencamos para essa investigação. Trata-se do emprego de metáforas como recurso didático à *pedagogia do afeto*.

3.2.2 O uso de metáforas na pedagogia do afeto

Entre as características típicas da literatura de autoajuda está a linguagem simples e fácil de ser compreendida. Com o objetivo de facilitar ainda mais a leitura e compreensão de seus postulados, encontramos com muita frequência nesse tipo de obras o emprego de metáforas como recurso narrativo. No domínio da educação, Silva (2012) atenta para o fato de que vários são os exemplos de metáforas utilizadas para descrever o ato educativo e no âmbito dos livros de autoajuda para professores.

O uso desse recurso pode ser evidenciado em diversos momentos. Através de seu estudo, Silva (2012) afirma ser comum encontrarmos nos textos analogias entre a “criança e a planta que cresce, entre o jardineiro e o professor, bem como, a criança como a argila, sobre a qual o professor impõe um molde, conformando-a de acordo com especificações desejadas”. (SILVA, 2012, p. 61).

Os próprios autores de autoajuda atestam que esse é um recurso muito rico em elementos pedagógicos e didáticos, os quais os professores não devem ter medo em se apropriarem dessa técnica para qualificar suas práticas pedagógicas. Chalita (2008) cita o exemplo de que a própria Bíblia registra o fato de que Jesus preferia o caminho das parábolas em seus ensinamentos. O autor cita o Capítulo 13 do Evangelho de São Mateus, no qual há várias passagens que falam que Jesus ensinava muitas coisas através de parábolas. Esse gênero textual é marcado, entre outras características, pelo constante emprego de metáforas.

O recurso narrativo aqui defendido por Chalita, também fica evidenciado nas obras de Cury: “Na escola dos meus sonhos cada criança é uma joia única no teatro da existência, mais importante que todo o dinheiro do mundo” (CURY, 2003, p. 155); “Pais e professores devem dançar a valsa da vida como contadores de histórias” (CURY, 2003, p. 132). Em seu livro *A Linguagem da Educação*, Israel Scheffler (1974) considera as metáforas como elementos linguísticos comuns no discurso educacional. Em uma tentativa de conceituá-las, Scheffler considera que as metáforas podem servir para exemplificar alguns conceitos bem como para fazerem analogias entre dois aspectos.

As metáforas, normalmente, não têm a intenção de exprimir as significações de termos utilizados, quer segundo a maneira padrão, quer segundo os moldes estipulados. Ao contrário, elas indicam aquilo que se pensa serem paralelos significativos, analogias e similaridades existentes no interior do tema do próprio discurso. (SCHEFFLER, 1974, p. 59).

O recurso metafórico já externalizado nas obras de Chalita e Cury também tem seu espaço nos escritos de Içami Tiba. Em seu livro *Quem ama educa*, Tiba utiliza das metáforas para explicar aos pais e professores como as crianças reagem diante de tarefas escolares ou temas de casa que não gostam de fazer e orienta como proceder diante disso.

Seja como for, eles devem estudar primeiro a matéria de que não gostam, pois aquilo de que gostam estudam a qualquer hora.

Com a criança obesa a situação se inverte: primeiro ela come o que mais gosta, pois pode deixar com mais facilidade no prato aquilo de que não gosta. Se comer primeiro os alimentos de que não gosta, depois não vai rejeitar o que gosta embora esteja satisfeita.

No estudo, se ela deixar para depois a matéria de que não gosta, será mais difícil estudá-la quando não tiver mais disposição. (TIBA, 2002, p. 193).

Além dessa passagem, Tiba reserva no primeiro capítulo de seu livro “Pais e educadores de alta performance” uma seção a qual intitula de “Efeito Borboleta na Educação”. (TIBA, 2011, p. 46). O Efeito Borboleta é uma expressão utilizada na Teoria do Caos para fazer referência a uma das características mais marcantes dos sistemas caóticos: a sensibilidade nas condições iniciais. “O bater de asas de uma simples borboleta pode provocar um terremoto do outro lado do mundo”. O autor usa essa metáfora para sustentar sua afirmação de que uma pequena ação educativa hoje traz grandes e importantes diferenças no futuro.

Logo em seguida dispara:

Quanto mais grave a doença, mais amargo o remédio. Minha proposta parece pouco simpática aos aprendizes e aparentemente bastante trabalhosa aos pais e educadores. Porém, uma vez adquirida a prática, não se pode mais viver sem ela, em razão dos excelentes resultados que se conseguem em todos os aspectos da vida. (TIBA, 2011, p. 47-48).

A defesa pelo uso de recursos metafóricos nas performances dos professores evidencia-se no livro *Pais brilhantes, professores fascinantes*, de Augusto Cury (2003). Selecionamos aqui duas passagens que estampam a importância dada pelo autor a esses recursos. No primeiro deles, como poderemos ver na sequência, o Cury faz uso metafórico para intensificar a importância dos professores contarem histórias aos seus alunos e ensinarem através delas.

Caros professores, cada um de vocês tem uma fascinante história que contém lágrimas e alegrias, sonhos e frustrações. Contem essa história em pequenas doses para seus alunos durante o ano. Não se escondam atrás do giz ou da sua matéria. Caso contrário, os temas transversais - responsáveis por educar para a vida, como a educação para a paz, para o consumo, para o trânsito, para a saúde - serão uma utopia, estarão na lei, mas não no coração. (CURY, 2003, p. 139).

Na segunda passagem que selecionamos, o autor usa o recurso metafórico para explicar que fomos os maiores alpinistas e os maiores nadadores do mundo para ganhar a maior disputa da história, a disputa da vida. Através da metáfora, Cury preza que professores e alunos não devem desistir diante das dificuldades, por mais grandes que sejam, é preciso alimentar a autoestima, afinal já nascemos vencedores.

O meu livro *Você é Insubstituível* se tornou um grande fenômeno editorial em muitos países não pela grandeza do escritor, mas porque nele elogio a vida. Conto que todos nós cometemos loucuras de amor para estarmos vivos. Fomos os maiores alpinistas e os maiores nadadores do mundo para ganhar a maior disputa da história, uma disputa com mais de 40 milhões de concorrentes. Que disputa era essa? A disputa do espermatozóide para fecundar o óvulo. Foi uma grande aventura. Muitos jovens dizem que não pediram para nascer. Outros desanimam ante qualquer problema. Outros ainda acham que nada dá certo na sua vida. Mas todos nascemos vencedores. Todas as dificuldades atuais são refrescos se comparadas aos graves riscos que enfrentamos para estarmos vivos no palco da existência. Os professores precisam comunicar esta história aos alunos. Ela tem contribuído para gerar uma sólida auto-estima. (CURY, 2003, p. 143).

Diante dessas passagens, podemos afirmar que oportunamente se enquadram dentro do que chamamos de *pedagogia do afeto*. O uso de metáforas, conforme apresentado, constitui-se num material potencialmente ingênuo e que se distancia do pensamento científico postulado por Bachelard (1996). Para o autor, as metáforas constituem-se em um obstáculo epistemológico à formação do conhecimento, o qual define como *obstáculo verbal*. “Por mais que se faça, as metáforas seduzem a razão (BACHELARD, 1996, p.97)”. Para o autor, elas são imagens particulares e distantes que, insensivelmente, tornam-se esquemas gerais. Em se tratado de conhecimento científico, Bachelard (1996) recomenda que se tente diluir, senão apagar, essas imagens ingênuas.

O perigo das metáforas imediatas para a formação do espírito científico é que nem sempre são imagens passageiras; levam a um pensamento autônomo; tendem a completar-se, a concluir-se no reino da imagem. Demos um exemplo: para explicar o trovão, o padre de Loseran du Fesc compara a matéria desse fenômeno à da pólvora de canhão. Quimicamente, ele pretende encontrar as nas exalações sensíveis em momentos de tempestade o equivalente do salitre, do carvão e do enxofre, mistura que, como se sabe, constitui a pólvora. Historicamente, tal afirmação pode parecer plausível, sobretudo se considerarmos as ideias tão valorizadas que tinha, há séculos, sobre as exalações. Tudo isso, afinal, vinha de uma falsa ideia entre muitas outras, sobre a natureza química do raio (BACHELARD, 1996, p. 101)

Os obstáculos verbais, quando fortemente materializados, não acionam propriedades gerais, mas sim qualidades substantivas. Neste obstáculo epistemológico, uma única imagem ou uma única palavra é tomada como suficiente para explicar uma série de fatos. Porém, ao internalizar o conhecimento, seja por meio de uma palavra ou imagem, corre-se o risco de gerar uma análise distorcida de uma teoria científica. O emprego de um mesmo termo, muitas vezes, gera significados diferentes quando empregado em distintas teorias, constituindo-se, portanto, em um obstáculo verbal à produção do conhecimento científico.

Nas palavras de Bachelard (1996, p.117) “a necessidade de generalização extrema, às vezes por um único conceito, leva a ideias sintéticas que conservam o poder de seduzir. [...] A sedução da unidade de explicação por uma única característica é poderosa”. Nesse sentido, o obstáculo verbal merece uma atenção especial, principalmente por parte do espírito científico de um professor que utiliza metáforas com o intuito de facilitar aos seus alunos a compreensão de um novo conteúdo. Essa boa intenção pode acarretar a formação de ideias errôneas ou confusas acerca de um conhecimento e, dessa forma, empobrecer as relações pedagógicas estabelecidas em sala de aula com o intuito de promover a aprendizagem.

Nesse sentido, a *pedagogia do afeto*, conforme apresentado nesta seção, ratificada pelo emprego das metáforas, reforça o entendimento é que a solução para os problemas educacionais está diretamente relacionada ao interior do ser humano, a sua capacidade de gerir seus pensamentos e emoções. Essa afirmação, entre o que já foi exposto, também pode sustentar-se com a prescrição de Cury (2003, p. 148) aos jovens. “Se os jovens não aprenderem a gerenciar seus pensamentos, serão um barco sem leme, marionetes dos seus problemas. A tarefa mais importante da educação é transformar o ser humano em líder de si mesmo, líder dos seus pensamentos e emoções”.

Com essa afirmação de Cury, passaremos para a nossa próxima categoria de análise, a qual intitulamos de a amorosidade na *pedagogia do afeto*.

3.2.3 A amorosidade na *pedagogia do afeto*

Em seu livro *Pais e educadores de alta performance*, Içami Tiba indica aos professores a amorosidade como fator determinante no exercício da profissão. Para Tiba, “é preciso que o professor dedique ao aluno que vai à escola uma simpatia equivalente ao amor dadivoso que os pais sentem pelos seus filhos”. (TIBA, 20011, p. 48).

Os autores ora analisados colocam sobre os professores a responsabilidade da felicidade dos educandos. Para isso, em muitas ocasiões trabalham com o ego, com a ideia de uma superprofissão, como se os professores fossem predestinados ao exercício dessa profissão.

O professor – eis o grande agente do processo educacional. A alma de qualquer instituição de ensino é o professor. Por mais que se invista na equipagem das escolas em laboratórios, bibliotecas, anfiteatros, quadras esportivas, piscinas, campos de futebol, - sem negar a importância de todo esse instrumental - , tudo isso não se configura mais do que aspectos materiais se comparados ao papel e a importância do professor [...] Os temores de que a máquina possa vir a substituir o professor só atingem aqueles que não têm verdadeiramente a vocação do magistério, os que são meros informadores, desprovidos de emoção. (CHALITA, 2001, p. 163-164).

Os receituários não se limitam apenas aos aspectos conceituais de uma atuação com base no amor e no afeto. O conjunto de instruções vai além, apontando qual seria o comportamento adequado para uma eficaz relação entre mestre e educandos. Nessa perspectiva, professores bem sucedidos conseguem colocar emoção em suas palavras, teatralizar suas aulas e tornar o ensino um grande espetáculo de fantasias e imaginação.

Seja um professor fascinante. Fale com uma voz que expresse emoção. Mude de tonalidade enquanto fala. Assim, você cativará a emoção, estimulará a concentração e aliviará a SPA dos seus alunos. Eles desacelerarão seus pensamentos e viajarão no mundo das suas ideias. (CURY, 2003, p. 63).

Além de incentivar posturas afetuosas, os textos acalentam os professores com a retórica da função insubstituível apesar das dificuldades, porque, conforme Cury (2003, p. 64), “a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos”. Os mestres que conseguirem reunir o conjunto de receituários atribuídos pelo autor tornar-se-ão fascinantes. E os mestres fascinantes, conforme o próprio autor descreve, mesmo que desprezados, são imbatíveis.

Os mestres fascinantes podem ser desprezados e ameaçados, mas sua força é imbatível. São incendiários que inflamam a sociedade com o calor da sua inteligência, paixão e singeleza. São fascinantes porque são livres, são livres porque pensam, pensam porque amam solenemente a vida. (CURY, 2003, p. 78).

Os receituários para ser um mestre fascinante também ensaiam expedições pelos criativos caminhos da dramatização. Em sua obra *Disciplina, limite na medida certa*, título com mais de 200 mil exemplares vendidos, o psiquiatra Içami Tiba recomenda que professores incorporem em suas atuações em sala de aula além do bom humor a movimentação cênica.

O professor tem um papel essencial como fonte emissora de informações que os alunos vão transformar em conhecimento. Alguns estudantes adoram ou detestam determinada matéria justamente por causa do professor. Os requisitos para um professor ser adorado é combinar senso de humor e movimentação cênica (falar não só com a boca, mas com o corpo inteiro). (TIBA, 1996, p. 125).

Além dessas incursões artísticas, os manuais da *pedagogia do afeto* desaprovam professores que possuem posturas mais introspectivas, condenando-os ao fracasso se não se despirem dessa timidez. Em seus aparatosos macetes, sugerem que o professor revista sua postura profissional de características mais atraentes aos olhares dos alunos. Para tal, se preciso for, orientam que o professor assuma a figura semelhante ao de um personagem.

Professor tímido não dá ibope. E dificilmente escapará de receber um apelido e das gozações dos alunos. O professor tem de entender que dentro da classe ele tem uma função específica; ele quase interpreta um personagem. Suas características pessoais desfavoráveis não precisam aparecer. Há gogos que não gaguejam quando cantam porque o roteiro musical já está pronto dentro dele. Mas o gogo sempre gagueja quando fala sobre si. O professor não tem que falar sobre si mesmo durante a aula, portanto, não tem porque se intimidar (TIBA, 1996, p. 126).

O mesmo autor, em mais um macete para enfrentar de forma exitosa os problemas da docência, justifica que os alunos aprendem muito mais por meio de imagens do que de símbolos. Dessa forma justifica a necessidade do professor empregar o bom humor e a movimentação cênica, fazendo assim com que a aula se torne “uma experiência de vida – não a simples transferência de conteúdo de uma pessoa para outra”. Desse modo, enfatiza Tiba (1996, p. 128), o professor deixa de ser alguém que fala apenas com letras para tornar-se um professor que fala com vida.

Assim como as referidas obras de Chalita e Cury carregam o afeto e a religiosidade como suporte epistêmico para a docência, Içami Tiba aposta na alegria, bom humor,

criatividade, respeito humano e disciplina como elementos essenciais para se alcançar a alta performance em sala de aula. Para o autor, quando o professor prepara suas aulas com esses ingredientes, a aprendizagem se faz mais prazerosa.

Quando o professor prepara com cuidado o modo de transmitir os conteúdos, o aluno pode aprender por mais prazer. Seu interesse para a matéria deve ser despertado do mesmo modo que um *trailer* convida para assistir a um filme. A forma é importante: a comida deve ser um cheiro delicioso, uma linda apresentação e um sabor especial. [...] Em outras palavras, o professor deve ter muita criatividade para tornar sua aula apetitosa. Os temperos fundamentais são: alegria, bom humor, respeito humano e disciplina. (TIBA, 1996, p. 124).

A metáfora usada por Tiba para reportar-se ao receituário do que considera uma educação plena contradiz-se com uma passagem do autor em outra obra, onde apresenta a concorrência e avaliação quantitativa como elementos agregadores à busca por uma alta performance. Conforme o autor, “os professores não têm outros recursos na escola e na profissão a não ser dar notas de mérito ao desempenho dos alunos” (TIBA, 2011, p. 54). Além disso, reforça o ideário de que as notas têm de ser o objetivo final, pois acredita que premiar as melhores notas estimula a concorrência, a qual considera o grande motivador para elevar a performance (TIBA, 2011, p. 54).

Tais passagens reforçam a ideia de que os macetes da *pedagogia do afeto* são produtos descontextualizados, superficiais, com a primazia do individualismo frente à realidade coletiva com que uma sala de aula se apresenta ao professor. A demasiada apologia ao amor e ao afeto afastam da prática educativa qualquer interface que apregoe ao processo de formação continuada os rígidos preceitos científicos dos meios acadêmicos.

De acordo com o filósofo Arquilau Moreira Romão (2009), as obras que analisamos nesta seção, as quais classifica como de autoajuda, apresentam-se para os professores como passaportes para o sucesso profissional. Seus macetes centram-se principalmente na competência individual, deslocada de qualquer contexto sócio-histórico, pontuado por conteúdos de frases-feitas, ideias e temas do senso comum e histórias sem profundidade que beiram o risível.

Os professores, aponta Romão (2009, p. 08), como reféns desse tipo de literatura, acreditam que estão consumindo um saber de última geração, que estão tendo acesso a novas metodologias de ensino, quando na verdade estão sendo cooptados pelo que existe de mais sucateado pela ideologia neoliberal. Para o autor, esses livros apelam à emoção como suporte para o sucesso profissional.

[...] vimos que propõem receitas para atingir o sucesso na conquista da emoção de ensinar e aprender, ou seja, sinalizam fórmulas para abrir as janelas boas dos alunos, usando até mesmo música suave, tranquila, relaxante para isso. Pretendem instalar mudanças de comportamento dentro da escola, aplicando a lei do afeto e dos sentimentos. (ROMÃO, 2009, p. 08).

A lei do afeto e dos sentimentos citada por Romão (2009) evidencia-se na obra, *Pais brilhantes, professores fascinantes*, de Augusto Cury. O autor dedica todo o segundo capítulo do livro para caracterizar o comportamento de professores fascinantes. Para tal faz uso de outros 07 subtítulos explicativos, sempre fazendo um contraponto entre o que caracteriza como comportamento de professores bons e de professores fascinantes.

Os subtítulos são os seguintes: 01 - *Bons professores são eloquentes, professores fascinantes conhecem o funcionamento da mente*; 02 - *Bons professores possuem metodologia, professores fascinantes possuem sensibilidade*; 03 - *Bons professores educam a inteligência lógica, professores fascinantes educam a emoção*; 04 - *Bons professores usam a memória como depósito de informações, professores fascinantes usam-na como suporte da arte de pensar*; 05 - *Bons professores são mestres temporários, professores fascinantes são mestres inesquecíveis*; 06 - *Bons professores corrigem comportamentos, professores fascinantes resolvem conflitos em sala de aula*; 07 - *Bons professores educam para uma profissão, professores fascinantes educam para a vida*.

Os subtítulos ora mencionados centram-se nos pressupostos de que o pensamento positivo, místico, sagrado e gerido pelo amor e afeto são as chaves para o sucesso e a felicidade profissional. Pelo contrário, consideramos que esse viés promove um desligamento da realidade, nutrindo e aventurando os professores pelos nebulosos caminhos do senso comum, do espírito pré-científico⁴, fracassando ao primeiro desafio mais complexo que se colocar diante da docência.

Essa mesma percepção é defendida por Romão (2009) ao considerar que o professor diante dessa literatura não é visto como um sujeito crítico, reflexivo, mas sim como um consumidor, alguém que recebe um receituário cujas prescrições estabelecem modos de comportamento e de ação.

⁴ Bachelard (1996) considera que a necessidade de generalização extrema, às vezes por um único conceito, leva a ideias sintéticas que conservam o poder de seduzir. O autor avalia que a sedução da unidade de explicação por uma única característica é muito poderosa diante da complexidade da construção do conhecimento científico.

Um primeiro modo de apresentar os títulos de autoajuda vende o “como” ao modo de uma receita com passos a serem seguidos e com o resultado esperado cheio de confirmação. Nesse bloco está posta a forma como o autor vê o seu consumidor: alguém a receber um receituário cujas prescrições estabelecem modos de comportamento e de ação. O indivíduo é apenas um consumidor que deve seguir a receita sem questionamento e sem reflexão. Sobre isso nos lembramos do conceito de razão instrumental, aqui retomado para esclarecer como tais receitas de sucesso, felicidade, plenitude, equilíbrio, saúde e, no nosso caso, realização do processo educacional, sabotam a crítica emancipadora e a possibilidade de entendimento da vida social. (ROMÃO, 2009, p. 09).

Com esse entendimento sobre a literatura, que aqui nominamos como *pedagogia do afeto*, podemos afirmar que o conjunto das obras analisadas comprovam o viés de que nesse entendimento o professor é passível aos receituários simplórios, que, embora variam em sentido e campo de aplicação, baseiam-se em um mesmo motivo: o princípio de que possuímos um poder interior, passível de ser empregado na solução de todos os nossos problemas. Para Rudiger (1996), o denominador de todas essas práticas é um individualismo segundo o qual o sujeito precisa procurar dentro de si os recursos necessários para resolver suas dificuldades. Nesse sentido, podemos considerar que a *pedagogia do afeto* lida com os problemas da docência ignorando a sua origem social, reservando uma natureza pessoal, que não tem nada a ver com a sociedade, às elementares soluções para o pleno exercício da profissão.

Quando Chalita (2004, p. 13) justifica sua obra *Histórias de professores que ninguém contou (mas que todo mundo conhece)* afirmando “Eis nosso modesto intento: trazer a tona antigas questões para auxiliar o educador a exercer com mais competência e maestria sua missão”, externaliza a afirmação de que as soluções para os problemas da docência estão no amor e no afeto. Essa mesma conclusão pode ser reforçada com a passagem de Cury (2003, p. 145) ao afirmar que “Ser educador é ser promotor da auto-estima.”. Não diferente, Tiba também contribui com essa constatação ao expor suas intenções para com os brasileiros: “A minha meta para os brasileiros é que cada um seja de *Alta Performance*, no que fizer e pensar, para que o Brasil seja também um país de *Alta Performance*”. (TIBA, 2011, p. 128).

Apesar de os autores serem diferentes, o enredo da *pedagogia do afeto* é praticamente sempre o mesmo. Nesse sentido, Rudiger (1996) faz ponderações sobre o gênero e aponta para o fato de que, mesmo sendo obras cuja estrutura se assemelhe, seu sucesso decorre da incapacidade do homem moderno enfrentar seu tempo com as coordenadas da modernidade. Ou seja, de se apropriar de um pensamento racional e científico, temática que passaremos a abordar a seguir.

A partir dessa deficiência, considera-se que a literatura compreendida na *pedagogia do afeto* se coloca como um instrumento através do qual, mal ou bem, os professores meditam sobre sua realidade pessoal e profissional, numa forma de adaptação dos receituários práticos aos seus próprios problemas. Nos dizeres de Romão (2009), o poder evocado desses títulos constrói uma imagem de realização fantástica e mágica, que reclama pouco investimento a não ser a leitura do livro. Assim sendo, esse mercado editorial alimenta o ideário de que apenas lendo o livro é possível tornar-se “brilhante, rico, saudável, feliz, iluminado e sonhador”, ou como nas palavras de Içami Tiba (2011), “sujeitos de Alta Performance”.

3.3 Algumas considerações (iniciais e provisórias) acerca da *Pedagogia do Afeto*

Após a análise bibliográfica por ora apurada, podemos afirmar que ao elegerem o amor e o afeto como elementos chave para superação dos problemas, esses autores colocam como ponto de chegada aquilo que poderia configurar-se como um ponto de partida, como elemento motivador para a busca por respostas mais contextualizadas e consistentes para dar conta de resolver os problemas educacionais. O amor e o afeto, por si só, não são capazes de dar conta de tamanha e complexa responsabilidade.

Nesse sentido, concordamos com Romão (2009) ao considerar que o professor, diante dessa literatura, não é visto como um sujeito crítico, reflexivo. É entendido como um consumidor, alguém que recebe um receituário cujas prescrições estabelecem modos de comportamento e de ação. A partir dessa percepção, podemos pressupor que a grande maioria dos milhões de consumidores dessas obras de literatura de autoajuda que analisamos são professores em busca de receituários para os problemas relacionados ao seu ofício. Todavia, evidencia-se e permanece latente o questionamento sobre se o real interesse desses autores estaria em contribuir com a prática desses professores ou apenas produzir obras modeladas ao interesse do mercado editorial.

Ainda comungando do postulado por Romão (2009), deve-se destacar que esse tipo de literatura ao oferecer receitas prontas, apaga a dúvida e a crítica em torno delas. Como poderemos formar alunos críticos e reflexivos se formamos professores a partir de livros que vendem ilusões e fantasias? De fato, mais gritante e assombrosa de todas essas fantasias está no fato de proporem aos leitores consumidores que todos, igualmente, têm o mesmo poder na nossa sociedade. Premissa essa que logo se esvanece diante de um primeiro olhar mais

apurado sobre essa sociedade, a qual é marcada de injustiças, assimetrias de poder e diferenças gritantes entre classes sociais.

Concluimos esta seção reforçando os ideários postulados por Rudiger (1996). O denominador de todas essas práticas é, de fato, um individualismo. Sendo assim, as práticas educativas, as quais são marcadas pela coletividade, redimem-se a um individualismo ingênuo, segundo o qual o basta ao sujeito procurar dentro de si os recursos necessários para resolver suas dificuldades pessoais e profissionais. Por fim, reafirmamos nossa posição crítica sobre a *pedagogia do afeto*, considerando que esta ignora a origem social dos problemas da docência e não os contextualiza. Reserva uma natureza pessoal, que não tem nada a ver com a sociedade, às elementares soluções para o pleno exercício da profissão.

Por fim, ressaltamos que não se trata de julgar ou condenar a pedagogia do afeto, até porque nem nos compete fazer isso. No entanto, defendemos que uma análise cuidadosa dos pressupostos dessa pedagogia nos ajuda a ver as razões do porquê tem tanta penetração junto aos professores. A partir disso, propomos que deva ser acompanhada de um trato acadêmico alicerçado em um potente referencial, que extrapola uma análise superficial.

Com esse entendimento, avançamos para o próximo capítulo, no qual pretendemos justamente fazer esse trato acadêmico a partir de um sólido referencial teórico, o de Gaston Bachelard.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA CIENTÍFICA

O trabalho dos professores, como bem descreve Giroux (2001), enquanto trabalho intelectual deveria desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social. Além disso, espera-se que possa proporcionar uma leitura de análises e possibilidades transformadoras, implícitas no contexto social das aulas e do ensino. Para tal, compreende-se a necessidade de estar contextualizado social e historicamente.

Com essa concepção, em contraponto aos conceitos da pedagogia do afeto, quase sempre oriundos de um *realismo ingênuo*⁵, encontramos na obra de Gaston Bachelard uma postura investigativa arraigada em uma filosofia pluralista das noções científicas. Como o próprio Bachelard (1996) esclarece, ensinar não é uma função monótona, que induz alunos e professores a aderirem às convicções rápidas, estáticas, cômodas e até enganadoras. Ensinar exige a adoção de uma pedagogia científica, problematizadora e esclarecedora.

Entendemos que a escolha do pensamento bachelardiano para amparar essa discussão é oportuna, pois o autor desenvolve uma reflexão muito diversificada sobre a ciência, que extrapola a forma como esta é tratada nos manuais de história e filosofia da ciência. Bachelard (1996) posiciona-se criticamente frente às concepções continuístas da história das ciências, pois, para ele, o desenvolvimento da ciência e o progresso científico não se dá de forma linear e sim por rupturas, ou seja, por um permanente processo de retificação dos conhecimentos anteriores.

Para o autor, a necessidade de generalizações extremas, assim como podemos considerar a de que o amor e o afeto resolveriam os problemas da educação, leva a ideias sintéticas que conservam o poder de seduzir. “Na obra da ciência só se pode amar o que se destrói, pode-se continuar o passado negando-o, pode-se negar o mestre contradizendo-o. Aí sim, a Escola prossegue ao longo da vida”. (BACHELARD, 1996, p. 310).

Nesse sentido, uma cultura presa a um momento ou conceito escolar é a negação da cultura científica. O critério básico para a ciência existir é a escola ser um permanente espaço de construção e reconstrução de saberes. Quando os professores apresentam conhecimentos como verdades absolutas, marcadas pelo signo nefasto da autoridade, os alunos assimilam instintos indestrutíveis. Para Bachelard (1996), seria preciso incitar os jovens, como grupo, à

⁵ O conceito de realismo ingênuo, em sua definição utilizada neste estudo, pode ser aprofundado com a leitura do texto “O lugar da teoria na pesquisa em política educacional”, de autoria de Fávero e Tonieto (2015), citado nas referências bibliográficas.

consciência de uma razão de grupo, ou seja, ao instinto de objetividade social, o qual é preterido pelo seu contrário, pelo instinto de originalidade, sem prestar atenção na ilusão dessa originalidade haurida nas disciplinas literárias.

Em outros termos, conforme o próprio autor atenta, para que a ciência objetiva seja plenamente educadora, é preciso que seu ensino seja socialmente ativo.

É um alto desprezo pela instrução o ato de instaurar, sem recíproca, a inflexível relação professor-aluno. A nosso ver, o princípio pedagógico fundamental na atitude objetiva é: *quem é ensinado deve ensinar*. Quem recebe instrução e não a transmite terá um espírito formado sem dinamismo nem autocrítica. Nas disciplinas científicas principalmente, esse tipo de instrução cristaliza no dogmatismo o conhecimento que deveria ser um impulso para a descoberta. (BACHELARD, 1996, p. 300).

Dessa forma, compreende-se que a ciência não é, pois, um conhecimento absoluto, rígido, pré-formatado, portador de certezas. O acontecer da ciência se faz por um processo cada vez mais *aproximado* do sentido profundo da natureza. Acreditamos que os fundamentos epistemológicos centrados nos pressupostos da pedagogia científica inovam o fazer científico e o pensamento pedagógico, cooperando, dessa forma, para a construção de um novo espírito científico e, assim, para a negação à “pedagogia do afeto”.

4.1 A formação continuada a partir da pedagogia científica de Bachelard

Ao abordar a pedagogia científica, Bachelard (1996) faz uma primeira reflexão sobre a filosofia da ciência e apresenta uma concepção de conhecimento científico como um “processo contínuo de retificação” movido pela superação dos obstáculos epistemológicos. No estado de pureza alcançado por uma psicanálise do conhecimento objetivo, considera a ciência como a *estética da inteligência* e à pedagogia, portanto, cabe a tarefa de instruir a prática e a cultura científica para a aquisição de uma forma de conhecimento e de pensamento que se traduza numa reforma de espírito.

Nesse sentido, a pedagogia científica de Bachelard (1996) pode ser considerada como uma pedagogia criativa, pois permite a constituição de novos saberes a partir de rupturas com os saberes estabelecidos, com o senso comum e com a epistemologia cartesiana. A pedagogia científica permite pensar numa pedagogia dialética no sentido mais amplo. De acordo com Fonseca (2008), pode ser considerada como uma pedagogia capaz de orientar os passos de educadores para se livrarem das visões estreitas e de todo o *pragmatismo ingênuo*.

Quando Bachelard (1996) propõe que ciência se transforme em uma grande pedagogia científica, defende a tese de que ela precisa ser esclarecedora e entendível. Para tal, considera que em primeiro lugar é preciso saber formular problemas, pois na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. E se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico, pois na ciência nada é evidente, nada é gratuito e sim, tudo é construído.

Dessa forma, Bachelard (1996) acredita que o professor deva aproximar-se ao máximo de postura epistemológica. Essa postura consiste no esforço de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já amontoados pela vida cotidiana, de propiciar rupturas com o senso comum, com um saber que se institui da opinião e com a “tradição empiricista das impressões primeiras”. Essa mesma postura é defendida por Fonseca (2008, p.363) quando afirma que “a transformação da prática docente implica em mudança de concepção do próprio trabalho pedagógico”. A seu entendimento, esse trabalho, muitas vezes, reveste-se de relações autoritárias e conservadoras, na reprodução e manutenção do conhecimento acrítico e deslocado da realidade.

No pensamento bachelardiano, a pedagogia científica se fortalece na medida em que a cultura científica se colocar diante de uma catarse intelectual e afetiva. Para Bachelard (2001), a tarefa mais difícil para se consolidar essa transformação é a de colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente. A partir dessa postura, seria possível avançar o conhecimento científico de modo que se possa superar o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico. Além disso, seria possível encontrar as condições necessárias para dialetizar todas as variáveis experimentais e, assim, nas palavras do autor, “oferecer à razão motivos para evoluir”.

Essa marca dialética da pedagogia científica de Bachelard é elucidada nos estudos de Kuiava e Régnier (2012) com o enfoque na docência. Os autores se preocupam em contextualizar a postura docente a partir desse viés defendido por Bachelard.

[...] cabe ao professor adotar uma postura de diálogo permanente com seus alunos e questionar constantemente o conhecimento já adquirido, como forma de superação dos obstáculos existentes. A ruptura com o já cristalizado se faz necessária para a construção de um conhecimento novo. Educar-se não consiste na aquisição de conhecimentos novos, num processo de acúmulo, mas de um saber sempre novo, com um olhar crítico, dinâmico e reflexivo. O sujeito cognoscente não é um receptáculo do conhecimento já produzido e que é requeitado na sala de aula. (KUIAVA; RÉGNIER, 2012, p. 07).

A construção do conhecimento científico, desse modo, deve obedecer a uma ordem dialética, a qual na visão de Fonseca (2008) implica uma relação pedagógica de interações humanas e psicológicas, de confiança e de respeito intelectual. Assim, reafirmando o que já foi dito, entende-se que o professor, na prática pedagógico-científica, pode ser não somente alguém que ensina e mais alguém que desperta, estimula, provoca, questiona e se deixa questionar.

A pedagogia científica de matriz bachelardiana também poderia se somar ao postulado por Freire (2011) quando trata do papel do professor como protagonista da construção de um conhecimento científico e como promotor do desenvolvimento da curiosidade epistemológica. Freire considera que o papel do professor é o de propor aos seus alunos, por meio de contradições básicas decorrentes de suas situações existenciais e concretas, o incentivo de enfrentar o desafio para buscar respostas, não apenas no âmbito intelectual, mas principalmente no nível de uma ação transformadora.

Assim como Fonseca (2008), Freire (2011) tece duras críticas às práticas educativas que se reduzem unicamente a um ato mecânico de memorização de conteúdos narrados pelo professor, onde os alunos são transformados em recipientes a serem enchidos. O professor, quanto mais conseguir encher seus recipientes com seus depósitos, melhor educador será. Já os alunos, quanto mais se deixarem encher, melhores alunos serão.

Na pedagogia científica de Bachelard (1996), o aluno não pode ficar inerte ao processo educativo. A neutralidade discente reduz a educação a um ato mecânico e sistemático, desprovido de qualquer intenção humanizadora e transformadora da realidade social em que os alunos estão inseridos. A escola, portanto, deixa de ser um espaço de cooperação, de interação e criação, passando a ser apenas local de reprodução, onde o conhecimento científico e a curiosidade epistemológica não perpassam à materialidade das salas de aula.

A postura docente, de acordo com a pedagogia científica de Bachelard, deve orientar-se em uma dialética professor-aluno, sendo responsabilidade do professor levar o aluno à racionalidade científica, apresentando-se como “negador das aparências”, como freio a “convicções rápidas”. Essa postura permitiria estabelecer relações pedagógicas colaborativas, abertas e construtivas. Pêpe (1985) considera que as teses racionalistas de Bachelard preveem um ensino fecundo a partir de uma filosofia pluralista das noções científicas, pois o ensino científico tem, para ele, como uma de suas funções, a de suscitar dialéticas. Nessa perspectiva, a prática pedagógica deve colocar-se numa posição que possibilite refletir a prática científica e vice-versa.

Nas palavras de Fonseca (2008, p. 368) “tornar o científico mais pedagógico e este mais científico” significa utilizar formas de pedagogia que situem os alunos como sujeitos críticos, que problematizem o conhecimento, que lancem novas questões, gerando novos desafios e novas questões-problema/soluções, “retificando”, permanentemente, a ciência e os métodos científicos. A pedagogia científica compreende o conhecimento como algo não estático e invariante. O conhecimento, lançado desse olhar, assume um caráter cambiante.

Para Bachelard (1996), a condição existencial do espírito científico é ao mesmo tempo dever formar-se enquanto se reforma. Assim, reforça a noção de que o conhecimento científico se constitui a partir de constantes retificações. Além disso, defende a razão aberta e evolutiva em oposição à razão sedimentada. Esse caminho apontado por Bachelard à construção do conhecimento científico, no entender de Pêpe (1985), vai sempre do racional para o real e não em sentido contrário. Trata-se, portanto, de um racionalismo que procura contemplar-se e dialetizar-se com as formas atuais do espírito científico, ou seja, um conhecimento em que sua atividade racional e técnica se dá a partir da reflexão entre a dialética do racional e do experimental.

O conceito de formação presente na pedagogia científica de Bachelard(1996) compreende professor e aluno como eternos aprendizes. A formação é, portanto, um processo contínuo que se faz e refaz com um espírito lúcido e inovador. O contexto histórico é sempre um pretexto para ser superado, um obstáculo epistemológico à formação do conhecimento. Nesse sentido, a epistemologia de Bachelard, explica Fonseca (2008), tem, pois, uma consequência na forma de produzir ciência e na construção epistemológica centrada na ideia do conhecimento construído historicamente e reconstruído a partir de retificações permanentes.

De acordo com Fonseca (2008, p.369), “todas essas questões constituem um suporte para as discussões metodológicas e para uma prática científica aberta, crítica e reflexiva no campo da pedagogia e da formação docente”. No mesmo sentido, Kuiuva e Régnier (2012, p.08), consideram que, a pedagogia científica de Bachelard “deve proporcionar ao educando uma crítica de sua postura no mundo, de seus preconceitos e opiniões, assim como os saberes que estão constituindo a sua vida”. Do mesmo modo, os autores entendem que a formação do professor deve auxiliá-lo a tomar consciência dos pressupostos epistemológicos que fundamentam a sua ação.

Dessa forma, compreende-se que a pedagogia científica de Bachelard coloca-se como suporte para que a prática docente seja exercida com clareza, com lucidez e com o devido

amparo teórico-científico. Que o docente possa desenvolver sua visão de mundo, de ser humano, dos processos de ensino-aprendizagem de modo integrado e integrador e, assim, aumentar as possibilidades de atingir uma educação verdadeiramente transformadora.

Considerando os desafios da docência para superar a sensação de mal estar da profissão, entendemos que a discussão epistemológica do fazer científico não pode estar dissociada da prática docente. Conforme Bachelard (1997, p. 19), “o ato de ensinar não se destaca tão facilmente quanto se crê, da consciência de saber”. Nesse sentido, entendemos que a epistemologia de Bachelard constitui um suporte para as discussões metodológicas e para uma prática científica aberta, crítica e reflexiva no campo da Pedagogia e da formação docente continuada.

A partir desse entendimento, tomaremos os postulados da pedagogia científica de Bachelard para lançarmos um olhar crítico reflexivo sobre a forma como a formação continuada de professores vem sendo desenvolvida nas escolas pesquisadas. Tentaremos identificar os pressupostos que orientam a realização desses projetos bem como as epistemologias que se fazem presentes. Além disso, e principalmente, como a pedagogia do afeto e a pedagogia científica incidem suas presenças sobre esses eventos formativos.

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO COTIDIANO DAS ESCOLAS INVESTIGADAS

No presente capítulo, trataremos da apresentação e discussão dos dados documentais e empíricos produzidos a partir do contato com as escolas investigadas. Os dados documentais constituem o conjunto de cópias de projetos de formação continuada desenvolvidos pelas escolas pesquisadas. Os dados empíricos compreendem o conjugado de informações que obtivemos através de aplicação de questionário aos professores dessas escolas.

Dessa forma, primeiramente trataremos de contextualizar nossa pesquisa, apresentando as características das escolas pesquisadas e a sua localização, bem como os procedimentos que utilizamos para a produção dos dados. Em seguida, fazemos a apresentação e discussão dos dados documentais. Por conseguinte, fazemos o mesmo com os dados empíricos.

No decorrer de nosso percurso investigativo, elencamos categorias pertinentes à nossa reflexão, constituindo o seu desenvolvimento reflexivo alicerçado na contextualização entre a pedagogia do afeto e a pedagogia científica e a partir da triangulação dos dados bibliográficos, documentais e a produção dos dados empíricos.

5.1 Contextualização da pesquisa

Uma das formas mais conhecidas de validação de pesquisas qualitativas é a técnica de triangulação. A história da investigação científica encontra-se repleta de tentativas para combinar ou mesclar num mesmo estudo, diferentes métodos de coleta, análise e interpretação da informação. A triangulação surge então como uma possibilidade de olhar para o mesmo fenômeno, ou questão de pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados. Ou seja, informações oriundas de diferentes ângulos podem ser usadas para complementar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa.

Na concepção de Duarte (2009), a triangulação pode combinar métodos e fontes de coleta de dados qualitativos e quantitativos, assim como diferentes métodos de análise dos dados. Para o autor, o seu objetivo é o de contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões. Dessa forma, a diversidade paradigmática dos

métodos de coleta de dados, contrapondo a visão positivista e cartesiana, converge na mesma direção na expectativa de construção de novos conhecimentos científicos.

Partindo do conceito de triangulação ora apresentado, o desenvolvimento desta pesquisa dar-se-á por meio da confrontação entre os dados bibliográficos, a materialidade dos documentais e a produção dos dados empíricos. Os dados bibliográficos compreendem todo o processo de revisão do referencial teórico, que possibilita a fundamentação epistemológica para o desenvolvimento do trabalho. Os dados documentais, por sua vez, compreendem o conjunto de projetos de formação continuada desenvolvidos pelas escolas analisadas. Por fim, os dados empíricos compreendem a aplicação do questionário aos professores das escolas envolvidas.

Selecionamos 09 municípios do Rio Grande do Sul em um raio de até 100 km de Passo Fundo. Como já exposto, a escolha desses municípios deu-se pela localização estratégica, permitindo o melhor acompanhamento e acesso às escolas. Os municípios participantes foram os seguintes: Marau (03 escolas), Vila Maria (01 escola), Camargo (01 escola), Nova Alvorada (01 escola), Montauri (01 escola), Casca (01 escola), Santo Antônio do Palma (01 escola), Gentil (01 escola) e Paraí (01 escola). Outro critério de escolha foi que todas as escolas que compõem o recorte de pesquisa fossem públicas estaduais.

Primeiramente, solicitamos que as escolas pesquisadas, todas elas escolas estaduais, nos fornecessem pelo menos 01 projeto de formação continuada desenvolvido no ano de 2015 (anexo 01), juntamente com o contato eletrônico (e-mail) dos professores para que pudessemos aplicar um questionário via ‘Google Forms’ (anexo 02), com questões de múltipla escolha, questões objetivas e também questões dissertativas, sobre suas experiências profissionais e também em relação aos cursos de formação continuada ofertados pelas suas escolas. Na sequência apresentamos a produção de dados produzidos a partir dos projetos disponibilizados pelas escolas.

5.2 Dados documentais

Conforme recomendação da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul⁶, a formação continuada constitui-se em um eixo estratégico da Secretaria para a qualificação da

⁶ Informação disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/forum_formacao.jsp?ACAO=acao1, Acesso em: 10 jul. 2016.

educação pública no Rio Grande do Sul. Segundo o projeto da pasta, anualmente ocorrem dois grandes momentos de formação, durante o período de recesso escolar: um em fevereiro e outro em julho, disponibilizando recursos para a realização dessas formações. No decorrer do semestre letivo, a Secretaria também disponibiliza formações específicas. Através da Plataforma Freire, do Ministério da Educação, são oferecidas vagas em cursos de educação superior, gratuitos, na modalidade presencial e a distância. Os cursos estão disponíveis para professores em exercício na rede estadual.

Com dados documentais em mãos, podemos tecer algumas considerações estruturais sobre os projetos. Das 11 escolas, apenas 06 possuíam projetos completos. Outras 03, somente possuem tabela com datas e temáticas a serem trabalhadas. Das outras duas escolas, uma afirmou não fazer projeto: “Aqui nós pensamos num tema e convidamos alguém para falar sobre o assunto”, afirmou a diretora da escola. Por fim, 01 das escolas optou por não nos fornecer cópia dos projetos.

Nº ESCOLA	SITUAÇÃO DO PROJETO
01	Projeto completo, com carga horária, justificativa, objetivos e temáticas.
02	Projeto completo, com carga horária, justificativa, objetivos e temáticas.
03	Projeto completo, com carga horária, justificativa, objetivos e temáticas.
04	Projeto completo, com carga horária, justificativa, objetivos e temáticas.
05	Forneceu apenas as temáticas que foram trabalhadas nos encontros de formação.
06	Forneceu apenas as temáticas que foram trabalhadas nos encontros de formação.
07	Projeto completo, com carga horária, justificativa, objetivos e temáticas.
08	Forneceu apenas as temáticas que foram trabalhadas nos encontros de formação.
09	Faz projeto, mas não o forneceu.
10	Projeto completo, com carga horária, justificativa, objetivos e temáticas.
11	Alegou que não fazem projetos.

Quadro 2 - Situação dos projetos das escolas

Fonte: Elaborada pelo autor.

O desenvolvimento dos projetos acontece na maioria das escolas em dois momentos durante o ano letivo, um no primeiro semestre e outro no segundo. Como a própria nomenclatura sugere, a formação deve ser continuada, desenvolvida em uma sequência lógica e não em momentos isolados como pode se observar. Além disso, os projetos são muito genéricos, não deixando claro os reais objetivos da formação. De acordo com Prada, Freitas e Freitas (2010), denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem a uma ideologia e uma concepção tecnicista da educação, cuja preocupação reside com a eficácia e a eficiência na educação, similar aos

processos de capacitação que ocorrem na indústria, no comércio e no mercado de capitais, por exemplo, cujo foco principal é apenas o lucro.

Ainda nesse sentido, Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 08) denunciam as intenções comerciais que se apresentam impregnadas nesses modelos formativos. Para o autor, essas formações correspondem mais a uma concepção de “manipulação”, de implementação de cursos curtos e rápidos, de palestras e encontros esporádicos, que permitem a implantação de “pacotes” como alternativa para a consolidação de um maior grau de aptidão para desenvolver determinadas tarefas. Além disso, completam algo que supostamente falta e, por sua vez, eliminariam dificuldades presentes no cotidiano da docência, desconsiderando os saberes e experiências dos docentes.

Estas concepções têm implícita, de um lado, a desconsideração dos saberes dos educadores e, de outro, o entendimento de que o faltante são os conhecimentos “científicos” que devem ser adquiridos de seus possuidores para tirar os professores de sua incapacidade. Diante disso, a formação continuada é frequentemente entendida como “capacitação” e até como “treinamento”, “reciclagem” e outras conotações. (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 3).

Dessa forma, consciente ou inconscientemente, algumas direções e coordenações pedagógicas das escolas estão entendendo os seus professores apenas como consumidores de conhecimentos ou executores de tarefas e não como autores dentro do processo educativo, nem gestores da sua própria aprendizagem. Nesse sentido, Gatti, Barreto e André (2011, p. 198), ao se reportarem às modalidades de formação continuada, afirmam que “é mais importante discutir como são conduzidas as ações formativas do que como são nomeadas, porque o ‘como’ evidencia mais claramente a concepção de formação subjacente”.

Entre as fragilidades encontradas nos projetos, identificamos o fato de a formação continuada ser tomada isoladamente, sem se considerar outras dimensões do exercício profissional, como as condições de trabalho, os recursos disponíveis, carreira e salários, por exemplo e todo o contexto social que envolve a atividade. Alferes e Mainardes (2011) consideram uma prática que dificilmente levaria a avanços substanciais na atividade docente.

Em uma perspectiva de totalidade, pode-se afirmar que a formação continuada, isoladamente, dificilmente poderia levar a mudanças significativas. A construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente depende de uma série de outras medidas e ações, tais como: a explicitação de uma concepção de educação, homem e sociedade; uma revisão de toda a concepção de conteúdos, metodologias, avaliação e gestão da escola; a criação de políticas de democratização do sistema educacional [...]; a melhoria das condições de trabalho, de salário e de jornada dos professores; entre outras. (ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 08).

Esses eventos formativos, conforme a própria Secretaria de Estado da Educação orienta, são contratados em sua maioria durante dois momentos do ano, em fevereiro ou em julho, e abordam temáticas aleatórias, geralmente, sugeridas pelas coordenações pedagógicas das escolas. Não há uma linearidade, uma continuação, retratam-se em eventos que iniciam e se concluem no momento em que o curso se encerra. Desconsidera-se um dos principais elementos da formação continuada, o de que ela tenha continuidade a partir das práticas pedagógicas e que seja integrada e contextualizada à comunidade escolar.

Partindo dessas considerações iniciais, trataremos de abordar a seguir algumas epistemologias presentes nesses projetos e suas implicações no fazer pedagógico dos professores.

5.2.1 Epistemologias presentes

Assim como já pautamos na abordagem da pedagogia do afeto, esse sentimento recorrente na vida humana é apontado como solução para a maior parte dos problemas comuns à prática pedagógica. A indisciplina ou dificuldades de aprendizagem e de relacionamento podem ser exemplos de problemas em que a solução, segundo essa pedagogia, reside no afeto.

Ao analisarmos os projetos de formação continuada desenvolvidos pelas escolas, identificamos em vários deles a presença de eventos pautados pela pedagogia do afeto. Ao mesmo tempo, também podemos observar a falta de uma sequência lógica entre as temáticas. Os planos trabalham com temas aleatórios, sem diálogo entre si, organizados, na maioria das vezes para serem executados em dois momentos durante o ano letivo, geralmente em dois dias no início de cada semestre.

Nesse sentido, deve-se considerar que a formação continuada de professores, num entendimento formal e acadêmico é um processo de ensino intencional, inserido em um determinado contexto, que visa à melhoria da prática do professor em sala de aula. Dessa forma, este processo deve ser criteriosamente avaliado, metodologicamente planejado e não somente improvisado ou alicerçado a partir de pensamentos do senso comum pedagógico.

Das 08 escolas que nos forneceram cópias de seus projetos, 07 mencionam a realização de atividades de cunho emocional e afetivo. A escola 01 registra a realização palestra motivacional com o tema “Quem sou eu?” e também palestra “Espiritualidade e

Educação”. Já a escola 02 não menciona temáticas específicas, apenas cita que “nesses encontros serão debatidos todos os temas como avaliação, currículo, metodologias de ensino, recuperação de todos os demais componentes formadores da vida na escola”. Por seu turno, a escola 03 reserva espaço para a realização de “palestra sobre autoestima”, assim como a escola 08, que vai além, também reservando espaço para a “elaboração de projeto sobre autoestima dos alunos, valorização e importância do professor”.

Nessa mesma linha epistêmica, as escolas 04 e 05 citam a realização de fala sobre “relações interpessoais, motivação para o trabalho e a importância da espiritualidade entre nós”. A espiritualidade também aparece na escola 06, que também aponta atividades com a temática “motivação para vencer”. Já a escola 10 tem sua preocupação voltada para “Saúde emocional” e “a falta de limites e as suas implicações no ambiente escolar”. As escolas 07, 09 e 11 não forneceram seus projetos. Além dessas temáticas que citamos, outros assuntos recorrentes nos projetos de formação tangenciam sobre “uso das tecnologias, currículo e avaliação”.

Conforme Souza (2002), as temáticas de autoajuda assumem o papel de cúmplices, que amparam o indivíduo nos momentos delicados da vida e auxiliam a enfrentar as dificuldades com mais clareza e leveza a fim de proporcionar a escolha da melhor decisão nos momentos de desespero. Dessa forma, induzem os professores a uma falsa ideia de formação, valendo-se de chavões atribuídos a autores consagrados e respeitados pela academia para legitimarem os seus discursos e venderem seus produtos. Além disso, presencia-se também a recorrência a histórias de cunho religioso, envolvendo sentimentos como amor, carinho e, é claro, o afeto, para suprirem as lacunas teóricas e epistemológicas com questões de cunho existencial.

A presença recorrente de temáticas de cunho afetivo e de relações interpessoais nos projetos de formação, denunciam o sentimento de “mal estar docente” da classe. Diante desse cenário, o acalento torna-se uma alternativa tentadora e cômoda perante a exaustiva busca por uma qualificação de cunho teórico. É melhor acreditar nos poderes intuitivos da amorosidade, da ternura, da compaixão do que lançar um olhar crítico e reflexivo sobre a própria prática docente. Essa postura é atestada nos livros dessa linhagem por meio de uma literatura, geralmente associada a um viés místico ou religioso.

Exemplo disso é a obra *Pedagogia do Amor*, de Gabriel Chalita (2003), cuja estrutura alicerça-se em 10 histórias clássicas⁷, envolvendo os sentimentos de amor e afeto. A Bíblia, a mitologia grega, os contos de fadas e as novelas de cavalaria, por exemplo, são algumas das fontes em que o autor foi buscar as histórias para ancorar seus escritos. Já no início, deixa claro os seus objetivos e a magnitude das possibilidades oferecidas pelo texto.

Esta obra pretende contribuir para que possamos resgatar em todos nós e, em sequência, em nossos filhos, alunos e todos os demais aprendizes que cruzem nossos caminhos a amorosidade, a ternura e a pureza predominantes nas crianças e existente em cada um de nós. (CHALITA, 2003, p. 10).

Nesse sentido, a presença de atividades de cunho espiritual nos projetos de formação, tomadas a partir de postulados como o de Chalita, por exemplo, também se aproximam do viés pedagógico que diz respeito ao senso comum. Um conjunto de receituários e de macetes amparados no amor e no afeto promete serem as soluções mágicas para professores superarem os desafios que se põem ao pleno exercício da docência. Nesse sentido, torna-se oportuno resgatar alguns conceitos bachelardianos sobre os riscos dessas generalizações. Bachelard (1996, p. 69) considera eminente o risco de professores manterem-se reféns de crenças, ideologias, opiniões e seduzidos por certezas superficiais.

Há de fato um perigoso prazer intelectual na generalização apressada e fácil. A psicanálise do conhecimento objetivo deve examinar com cuidado todas as seduções da facilidade. Só com essa condição pode-se chegar a uma teoria da abstração científica verdadeiramente sadia e dinâmica.

A generalização apressada e fácil, conforme descreve nosso epistemólogo, coloca-se num plano associada a três distintos interesses, que sistematicamente agregam valor semântico à expressão *pedagogia das aparências*, categoria bachelardiana que retrata o senso comum pedagógico. O primeiro deles, Bachelard (1996, p.12) chama de *alma pueril ou mundana*. Essa contempla os interesses pela curiosidade ingênua, “cheia de assombro diante do mínimo fenômeno instrumentado, brincando com a física para se distrair e conseguir um pretexto para uma atitude séria”. Bachelard considera essa postura passiva até na “felicidade de pensar”.

⁷ As histórias que compõem a obra são: Sherazade, O patinho feio, Cinderela, Dom Quixote, Davi e Golias, O rei Salomão, Eclesiastes, Damon e Pítias, Hércules e o romance Vidas Secas, de Graciliano Ramos. Narradas habilidosamente, as histórias estampam sentimentos corriqueiros da vida humana, como dores, alegrias, medos, anseios, desejos, sempre despertando o interesse e a curiosidade pela leitura das próximas páginas.

Podemos observar a presença desse viés pedagógico nos projetos de várias escolas. Atividades inseridas no contexto da formação continuada, mas que carregam um caráter eminentemente técnico, muitas vezes dissociado do contexto científico pedagógico. A escola 01, por exemplo, reserva mais de 09 turnos dos momentos dos encontros de formação para a discussão de “normas de convivência” na escola ou estudo do regimento, metas e ações do Projeto Político Administrativo e Pedagógico da escola – PPAP.

Essa mesma listagem de atividades acontece com a escola 05, que reserva 08 encontros de formação para o estudo de normas e regimentos da escola. Nosso questionamento não é no sentido de condenar esse tipo de discussão. Pelo contrário, ela deve acontecer no ambiente escolar para assegurar uma boa gestão e, conseqüentemente, refletir sobre as práticas. Porém, da forma em que são colocadas nos projetos, explicita-se nesses uma exacerbada carga horária destinada a atividades técnicas em detrimento de cunho crítico reflexivo das práticas docentes. O professor, dessa forma, é entendido como um executor de tarefas. Cria-se uma cartilha de normas e ações e o êxito da gestão escolar depende apenas do bom seguimento dessas regras impostas ao colegiado.

Em relação ao segundo interesse apontado por Bachelard (1996), tem-se a *alma professoral*.

Coisa de seu dogmatismo, imóvel na sua primeira abstração, fixada para sempre nos êxitos escolares da juventude, repetindo ano após ano o seu saber, impondo suas demonstrações, voltada para o interesse dedutivo, sustentáculo tão cômodo da autoridade, ensinando seu empregado como fazia Descartes, ou dando aula a qualquer burguês como faz o professor concursado. (BACHELARD, 1996, p. 12).

Encontramos marcas do que Bachelard (1996) chama de *alma professoral* em alguns projetos. É notória a preocupação dessas propostas em instrumentalizar a prática docente a partir de técnicas ou de métodos de ensino. Essa postura fica evidente em projetos onde sobressaem atividades de cunho metodológico, cuja repetição e adequação de técnicas e processos asseguraria a primazia dos êxitos escolares de outrora ou mesmo o simples cumprimento de uma atividade protocolar.

Quando os projetos citam atividades voltadas à autoestima ou espiritualidade, como se evidencia na maioria dos projetos, subentende-se que não pretendem mudar a realidade ou transformar os espaços da docência. Essas atividades, notoriamente ratificam-se como elementos ou subsídios no sentido de reforçar os ânimos dos professores para encarar um novo período letivo, dentro dos mesmos moldes educacionais historicamente sacramentados

pela escola. Ou seja, de uma forte influência positivista, cartesiana, que caracterizou a época dourada da escola⁸.

Araújo (2006) considera que nessa época e a partir dessa organização escolar, tínhamos certa homogeneidade em relação às expectativas dos discentes e de suas famílias e aos valores associados à escola. Em relação ao comportamento e ao rendimento dos alunos e alunas, o autor destaca que estes correspondiam integralmente às exigências da escola, pois aqueles discentes que não se adequassem ao esperado eram excluídos do sistema, abrindo vaga para outros melhor adaptados.

Com a democratização do acesso à escola, essa realidade muda radicalmente, colocando na sala de aula uma diversidade enorme de objetivos e expectativas em relação à escola, assim exigindo dos professores novos conhecimentos, competências e habilidades. Esses desafios postos à docência remetem um saudosismo ao que Bachelard (1996, p. 12) chama de “êxitos escolares da juventude”. Torna-se muito mais cômodo colocar-se numa posição vitimizada, onde o insucesso escolar é depositado exclusivamente sobre os alunos, do que assumir a responsabilidade da transformação de um sistema viciado.

Esse cenário configura-se oportuno para a realização de atividades que reforçam os interesses da *alma professoral*. Nos projetos analisados, encontramos diversas atividades que ratificam esse viés: “Palestra motivacional” e “Palestra Espiritualidade e Educação” (presentes por vários momentos no projeto da escola 01); “Palestra sobre autoestima” (escola 03); “Relações interpessoais” (escola 04), “Motivação para o trabalho”, “Mediação de conflitos”; “Importância da Espiritualidade entre nós” e “Relações interpessoais” (escola 05); “Motivação para vencer”, “Família, Trabalho e Espiritualidade” (escola 06); “Palestra sobre autoestima”, “Elaboração de projeto de autoestima dos alunos”, “Valorização e importância dos docentes” (escola 08).

Não menos importante está o terceiro interesse registrado por Bachelard, o que classifica como *a alma com dificuldade de abstrair e de chegar à quintessência* ou também como um *conhecimento pré-científico*.

⁸ No Brasil esse modelo de formação teve o seu auge principalmente a partir dos movimentos da Escola Nova, nos anos 1930, culminado com o fim da 2ª Guerra Mundial e a derrota do Nazi-facismo (1945). Nesse período consolida-se a crença na possibilidade do desenvolvimento constante e necessário na área cultural, política, econômica e educacional. O professor era colocado num plano superior que a comunidade onde vive e, assim, sua formação inicial é o suficiente para o desempenho da função, sem a necessidade de rever seus conceitos e suas posições.

Consciência científica dolorosa, entregue aos interesses dedutivos sempre imperfeitos, no ariscado jogo do pensamento sem suporte experimental estável; perturbada a todo momento pelas objeções da razão, pondo sempre em dúvida o direto particular da abstração, mas absolutamente segura de que a abstração é um dever, o dever científico, a posse enfim purificada do pensamento do mundo. (BACHELARD, 1996, p. 13).

Dessa forma, o desafio que se coloca frente à filosofia científica é o de psicanalisar o interesse, derrubar qualquer utilitarismo por mais disfarçado que seja, por mais elevado que se julgue e por mais aceito que o seja. É preciso “voltar o espírito do real para o artificial, do natural para o humano, da representação para a abstração” (BACHELARD, 1996, p. 13).

Projetos como os que mencionam a realização de palestras sobre autoestima e ou motivacionais, valorização do professor entre outras atividades como já destacamos anteriormente, evidenciam a presença do *conhecimento pré-científico* no ambiente escolar. Um conhecimento superficial, por vezes até hipotético. Essa presença é confirmada quando no questionário respondido pelos professores (Anexo 02), ao serem questionados sobre quais autores que contribuem de forma significativa para o seu fazer pedagógico, os professores elegeram entre os principais e mais citados, autores análogos ao senso comum pedagógico. Entre eles, destaque para Augusto Cury, Gabriel Chalita e Içami Tiba.

Equivalente a muitas dessas categorias do pensamento bachelardiano, Becker (1993) considera que pela ausência de reflexão epistemológica, o professor acaba assumindo as noções do senso comum. Sendo assim, o conhecimento acaba sendo concebido como um ajuste ou uma adaptação. Essa concepção, conforme o autor, é oriunda de uma vivência ou de uma experiência de vida.

Além disso, ainda na direção da *alma professoral* descrita por Bachelard (1996), Becker (1993) considera que não é possível chegar até o aluno e intervir positivamente na sua capacidade de aprender, a partir de simples treinamentos, modificando técnicas ou propondo "macetes". A exemplo de Bachelard, o autor atenta para a necessidade de se produzir um amplo processo de reflexão epistemológica no qual os "formadores" se deem conta de que nada de significativo acontecerá enquanto não romperem com as concepções imediatistas de conhecimento e de aprendizagem que vigoram em nossas escolas.

Outra característica importante identificada nos projetos reporta-se ao fato de que em suas justificativas ou objetivos, exceto as escolas 05, 06 e 08, que não justificaram e nem apresentaram seus objetivos nos projetos, destacam a realização de momentos de reflexão sobre as práticas docentes visando o objetivo de qualificar os processos de ensinagem.

ESCOLA	OBJETIVOS
Escola 01	Promover a reflexão sobre práticas significativas e melhoria da qualidade da educação.
Escola 03	Refletir sobre a metodologia de ensino: pensar, repensar, planejar, desenvolver e avaliar o processo de ensino e aprendizagem.
Escola 04	Oportunizar a reflexão da prática pedagógica, através de encontros de estudos, numa perspectiva que favoreça mudanças positivas no contexto educacional [...]

Quadro 3 - Objetivos dos encontros de formação

Fonte: Elaborado pelo autor.

Porém, ao analisar os cronogramas e atividades a serem desenvolvidas nos encontros, apenas as escolas 04 e 08 reservam espaço para atividades de socialização e discussão das práticas pedagógicas. As demais, mesmo as que não apresentaram os objetivos dos encontros de formação, limitam-se a atividades aleatórias de acordo com os interesses temáticos propostos pelas coordenações pedagógicas e direções das escolas.

Dessa forma, pensando a formação continuada como o próprio nome sugere, esta deve ser uma ação sequencial, não fragmentada em blocos, que não possuem nenhuma ligação lógica. A escola como lugar de formação deve proporcionar, além de recursos, tempo e espaço para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, assim, transformá-la. Só com a participação contínua e coletiva se alcançará um processo de formação que possa realmente melhorar o fazer docente individual e coletivo.

Os projetos de formação (anexo 01), que auferem suporte documental para este estudo, denunciam essa estrutura fragmentada. Ao serem elaborados em forma de tabela, contendo as atividades do dia. Tais atividades tangenciam sob as denominações de palestras, capacitações, treinamento, entre outras, todas correspondentes a uma concepção tecnicista da educação. Para Prada, Freitas e Freitas (2010), essa concepção centra sua preocupação com a eficácia e a eficiência na educação tal como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais cujo foco principal é apenas o lucro.

Estas concepções de formação carregam de forma implícita a desconsideração dos saberes dos educadores. Além disso, como um produto busca conquistar seu mercado, perpassa o ideário de que o palestrante detém os conhecimentos “científicos” que devem ser adquiridos para tirar os professores de suas deficiências científico-pedagógicas. Por serem atividades rápidas, que se iniciam e se encerram no mesmo turno, geralmente não há uma continuidade das discussões acerca dos assuntos abordados.

Fávero e Esquisnani (2011) nos ajudam a entender a dinâmica desses eventos.

Normalmente, tais eventos contam com a presença, amplamente propagandeada, de profissionais reconhecidos, que elaboram palestras expressando opiniões acerca da prática pedagógica. Via de regra, tais palestras não partem de uma caminhada anterior do grupo de “ouvintes” (como encontros preparatórios ou leituras prévias). Da mesma forma, não há uma proposta de sistematização de um trabalho inicial ou em andamento e, em alguns casos, também não há um trabalho posterior, pois não é realizado um *feedback* ou um encaminhamento a partir da palestra assistida. De igual maneira, o que se observa é a falta de espaço para discussões e sistematizações após a própria palestra, em geral por dois motivos: o pouco tempo destinado às perguntas do auditório e o consequente debate com o convidado; e/ou o esvaziamento do evento nos seus momentos finais. (FÁVERO; ESQUINSANI, 2011, p. 10).

Diante do exposto por Fávero e Esquinsani (2011), ao analisarmos os eventos de formação continuada desenvolvidos pelas escolas que pesquisamos, muitos dos ministrantes desses cursos são profissionais liberais, autônomos, sem vínculo acadêmico ou até mesmo escolar, que fazem desses momentos uma oportunidade de agregarem uma renda extra aos seus rendimentos. Não possuem nenhum vínculo com as escolas e, em sua grande maioria, nem mesmo vínculos com a área da educação.

O quadro a seguir mostra alguns exemplos verificados nos projetos desses profissionais liberais que ministraram cursos de formação continuada de professores. Vale destacar que o perfil profissional distanciado da área da educação não significa que esses profissionais não possam participar da formação continuada de professores. Pelo contrário, poderiam contribuir muito com o desenvolvimento de práticas formativas interdisciplinares. O que se coloca em discussão é a forma como são integrados nesse processo formativo, ou seja, como recortes descontextualizados, cuja intenção não ultrapassa a dimensão momentânea de motivação no trabalho docente.

Profissional que ministrou o curso	Perfil do profissional
Profissional A	Possui graduação em Agronomia, mestrado em Agronomia e doutorado em Geografia. Tem experiência na área de Agronomia, com ênfase em Paisagismo, Agroecologia, Horticultura ornamental e medicinal.
Profissional B	Possui graduação em Administração de Empresas, Especialização em Gestão de Recursos Humanos e MBA em Gestão de Pessoas. Atua como palestrante e é proprietário de empresa de Assessoria e Consultoria Empresarial.
Profissional C	Palestrante motivacional, Blogueiro, webmarketer, Consultor em negócios.
Profissional D	Professora de Yoga e terapeuta holística.
Profissional E	Possui graduação em Administração pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (2005) - FAFIPA. Realizou Mestrado em Administração pela Fundação Pedro Leopoldo-MG, na linha de pesquisa sobre Inovação e Organizações, tendo desenvolvido sua pesquisa em Empresas Familiares (Potencial Transgeracional). Atua nas áreas de Diagnóstico Organizacional, Empreendedorismo e Gestão de Pessoas.
Profissional F	Cantor, compositor, escritor e palestrante, formado em PNL (Programação em Neurolinguística).

Quadro 4 - Perfil dos profissionais ministrantes dos cursos

Fonte: Elaborado pelo autor através de consulta ao Currículo Lattes e aos seus perfis em redes sociais.

Diante do exposto, deve-se considerar que nesse contexto em que se realizam esses eventos formativos, o palestrante pode simplesmente proferir sua palestra, cobrar o seu cachê, ou seja, vender o seu produto. Os professores, por sua vez, são considerados apenas como consumidores de conhecimentos. O processo de socialização das práticas docentes, discussão de projetos, ações e estratégias de aperfeiçoamento da docência e dos processos pedagógicos submergem diante da eloquente prática da comercialização formativa. Nesse contexto, professores são entendidos como executores de tarefas e não como autores do processo educativo, nem mesmo como gestores da sua própria aprendizagem e formação.

Esses pacotes formativos também vão na contramão de uma das formas adequadas de realização da formação continuada de professores, como já exposto anteriormente, seria buscar nas Instituições de Ensino Superior a possibilidade de formulação de projetos que pudessem garantir a qualidade e eficácia dessas formações. Projetos que considerassem uma caminhada anterior do grupo, como encontros preparatórios ou leituras prévias, e uma

caminhada posterior, como a sistematização das reflexões, informações e, a partir delas, a construção de novas metas e objetivos coletivos.

A maior parte dos projetos ora apurados revelam a presença de eventos formativos com marco inicial e marco final, sem prevalecer a ideia de continuidade. Ou seja, como exemplo podemos citar uma palestra, que inicia, termina, os professores aplaudem e voltam aos seus afazeres rotineiros e habituais como o faziam antes da palestra. A pretensão de instalar mudanças de comportamento dentro da escola, aplicando a lei do amor e do afeto é questionável. Conforme Romão (2009), existem questões no chão da escola que fogem ao ato de “treinar” a emoção dos alunos e dos professores. Diante de um primeiro impasse pedagógico, o professor se verá imerso em um novo vazio metodológico e se frustrará diante da incapacidade de buscar soluções adequadas às “intempéries” da docência.

Dessa forma, passaremos a investigar na sequência de que forma as concepções de formação são compreendidas na percepção dos professores, bem como a avaliação desses profissionais sobre os cursos de formação continuada desenvolvidos por suas escolas, entre outras questões subjetivas ao trabalho docente e pertinentes a contextualização das questões norteadoras deste trabalho investigativo.

5.3 Dados empíricos

O levantamento dos dados empíricos da pesquisa parte de um número de 400 professores nas 11 escolas envolvidas. Dessas escolas, em apenas 05 delas conseguimos enviar o questionário para 100% dos professores. Em outras duas, as escolas forneceram espontaneamente o contato dos professores, porém apenas uma parte deles possuem contato eletrônico. Uma das escolas recusou-se a fornecer a lista total de contato dos professores, alegando que alguns docentes não autorizam a escola a fornecer seus contatos a terceiros. Por fim, outras três escolas não nos autorizaram a aplicar o questionário ou não forneceram os contatos dos professores. Dessa forma, alcançamos um total de 223 questionários enviados, obtendo um total de 64 respostas, o que equivale a 28,69% dos professores que receberam o questionário.

O quadro que segue, ilustra a realidade de cada escola em relação ao número de alunos, de professores e de e-mails para contato.

ESCOLA	Nº ALUNOS	Nº PROFESSORES	Nº DE E-MAILS
01	1.005	78	59
02	1.100	66	Não fornecido
03	410	32	32
04	273	28	28
05	370	31	28
06	102	21	21
07	300	28	Não fornecido
08	335	32	32
09	188	23	Não fornecido
10	106	18	08
11	574	43	15
TOTAIS	4.763	400	223

Quadro 5 - Número de professores envolvidos na pesquisa em cada escola

Fonte: elaborado pelo autor.

O número de respondentes comparado ao número total de professores das escolas participantes da pesquisa nos revelam algumas peculiaridades que devem ser consideradas. A primeira delas diz respeito à dificuldade de envolver os professores com questões de cunho profissional. Mesmo sendo uma pesquisa que preserva a identidade do professor, é notório que muitos profissionais ainda sentem-se inibidos a falar sobre assuntos que dizem respeito às suas práticas pedagógicas. Essas características denunciam um perfil de professor que terá dificuldades em trabalhar além da segurança das barreiras sala de aula, lugar onde se sente o detentor autônomo da execução de sua prática, uma vez que a mesma não é testemunhada pelos seus pares nem pelos seus superiores.

Outra característica importante diz respeito à falta de aptidão às ferramentas eletrônicas. Essa mesma característica também é denunciada pelos próprios respondentes da pesquisa, que ao citarem temáticas que gostariam que fossem trabalhadas nos cursos de formação continuada, apontam, entre as prioridades, para treinamentos voltados ao uso de ferramentas eletrônicas. Dos 400 professores envolvidos na pesquisa, pelo menos 32 não possuem contato eletrônico, o que nos impossibilitou o envio do questionário. Além disso, outros também relataram nas visitas às escolas terem dificuldades para lidar com os formulários eletrônicos, ou *links* anexados, afirmando utilizarem os e-mails apenas para o uso básico, limitando-se, por exemplo, a anexar documentos, imagens ou vídeos.

Essa realidade pode ser melhor compreendida ao analisarmos na seção seguinte o tempo de atuação dos professores pesquisados. Dos respondentes, a grande maioria, representando 34,4%, atuam na docência há mais de 20 anos e outros 21,9% de 15 a 20 anos. Ou seja, são profissionais que, em grande parte, apresentam alguma dificuldade em lidar com

tecnologias digitais e, conseqüentemente, podem não se sentir à vontade ou ainda não exploraram todas as possibilidades das ferramentas eletrônicas.

Além disso, torna-se pertinente uma terceira característica, a qual foi relatada pelas direções e coordenações pedagógicas em 06 das 11 escolas. Trata-se do desinteresse dos professores em participar de pesquisas de cunho acadêmico externo à instituição. Conforme os relatos, os docentes vivem uma rotina estressante e sobrecarregada de afazeres na escola e, dificilmente usariam o pouco tempo livre para responder questões de natureza acadêmica e científica.

Por fim, há de se considerar um quarto fator, o qual se reporta a certo grau de desconforto das direções e coordenações pedagógicas em fornecerem seus projetos de formação continuada e o contato de seus professores. Esse fato evidenciou-se em 04 instituições, das quais duas não forneceram cópias dos projetos e 03 não forneceram contato eletrônico dos professores e ainda 01 não disponibilizou lista completa de contato de seus docentes.

Através dos dados obtidos, passaremos a seguir a uma abordagem crítico reflexiva acerca dos dados produzidos através da aplicação do questionário aos professores. O conjunto de dados nos dará suporte para dissertarmos acerca do perfil dos docentes pesquisados, sobre suas percepções acerca dos cursos de formação continuada desenvolvidos nas suas escolas, e as influências epistemológicas que cercam suas práticas, bem como as demais categorias que elencaremos pertinentes para a análise proposta.

5.3.1 Perfil dos respondentes

Iniciamos a análise desta seção tratando do perfil dos respondentes. Para tal, selecionamos 07 questões as quais transcrevemos os resultados a seguir, que tangenciam sobre o tempo de atuação na docência; se os docentes atuam somente na rede pública; os motivos que os levaram a optar pela carreira docente; se o magistério é a única ou principal fonte de renda; se optariam novamente por serem professores; sobre a titulação dos respondentes e, por fim, sobre o número de livros ou artigos científicos da área que leem por ano. Iniciemos então essa análise pelo gráfico que segue.

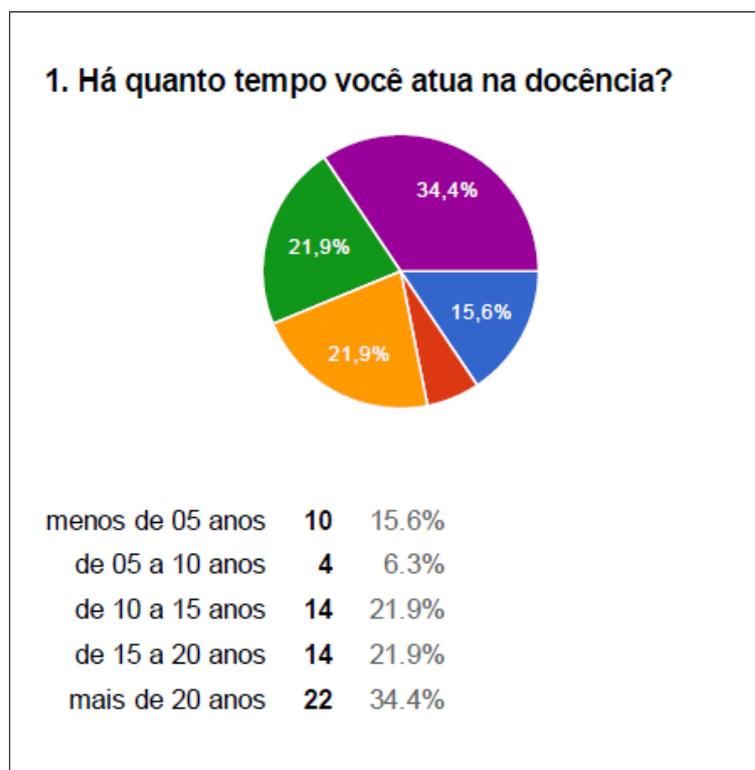


Gráfico 1 – Sobre o tempo de atuação na docência

Fonte: elaborado pelo autor.

No que diz respeito ao tempo de atuação no magistério, a grande maioria, atingindo 34,4% dos respondentes, exerce a função docente há mais de 20 anos. Esse percentual se somado ao número de professores que atuam de 15 a 20 anos, eleva o índice para quase 60% dos respondentes. Ou seja, a partir desse recorte amostral, verificou-se a maioria possui experiência considerável na docência. Ainda, se aliarmos o gráfico 01 ao gráfico 06, que aborda sobre a titulação dos professores, veremos que 75,9% dos respondentes possuem o título de especialista e 17,2% apenas a graduação.

Esse cenário revela que boa parte dos professores com mais experiência de atuação, não buscaram a sequência de sua formação acadêmica, que poderia avançar para um curso de mestrado ou doutorado. Essa questão nos motiva a retomar, futuramente, essa investigação, com o objetivo de buscar subsídios que nos auxiliem a compreender esse cenário. Porque esses professores não deram continuidade à sua formação? Por falta de incentivo financeiro? Pela estabilidade assegurada pelo concurso público? Por que há um índice tão alto de professores com especialização e quase ausência de professores com mestrado? Por estarem realizados apenas com a graduação e/ou especialização? Retomaremos essa questão na análise

do gráfico 04, que como poderemos ver logo e seguida, corrobora para a elucidação desses questionamentos.

Outro importante dado que coletamos diz respeito à atuação dos professores participantes da pesquisa (gráfico 02). Dos respondentes, 83,9% atuam somente na rede pública e 16,1% (gráfico 04) têm a docência como única fonte de renda. Esses indicadores reforçam ainda mais o nosso questionamento de sobre o fato de uma grande parcela desses professores não buscarem a continuação de sua formação acadêmica em nível de pós-graduação.

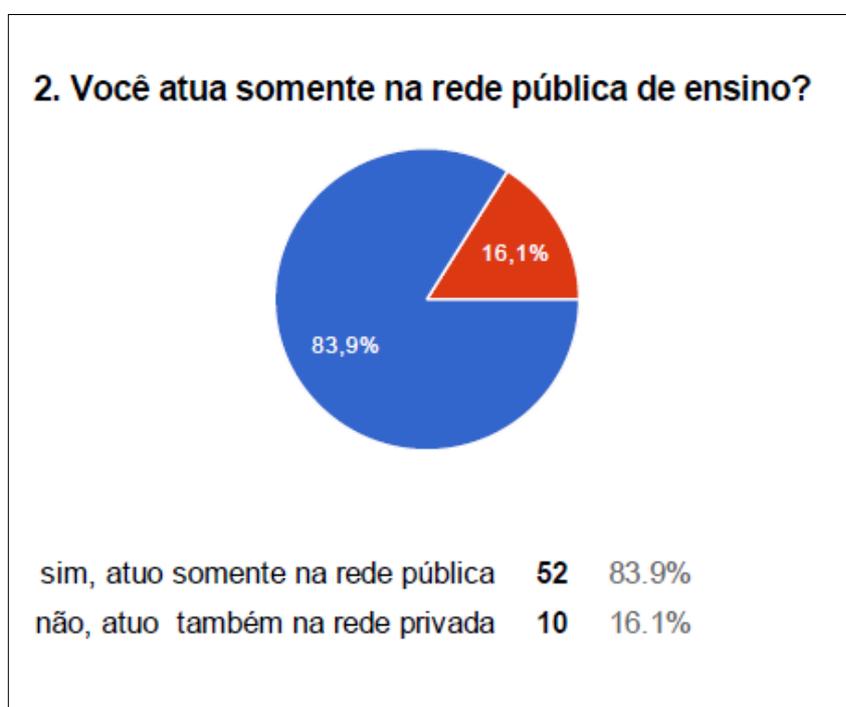


Gráfico 2 – Sobre atuação na área pública ou privada

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando indagamos os professores sobre os motivos que os levaram a optar pela docência (gráfico 03), nos deparamos com uma parcela de 59% dos respondentes que justificaram a escolha da profissão por sempre se identificarem com ela. Porém a segunda opção mais apontada pelos professores como justificativa dessa escolha profissional, com 21%, foi por não terem condições de pagarem um curso superior mais caro. Ou seja, não queriam ser professores, mas as condições financeiras fizeram com que se tornassem professores.

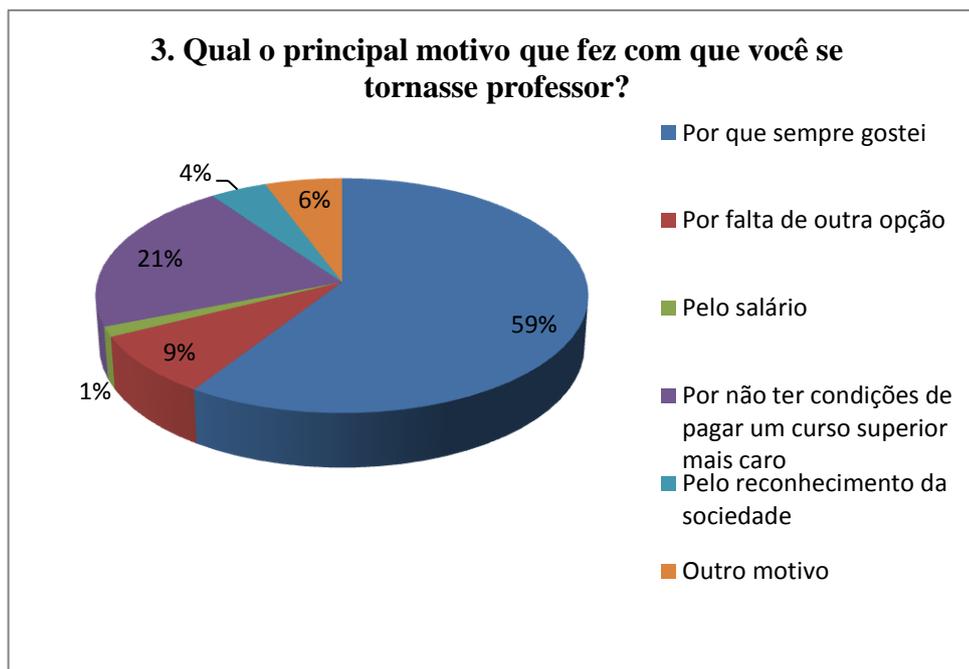


Gráfico 3 – Sobre o principal motivo que fez com que se tornasse professor

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nosso questionamento seguinte foi se o magistério é a única fonte de renda dos respondentes (gráfico 04). Assim como já mencionamos, uma maioria significativa tem a docência como única fonte de renda, representando 49,2% dos respondentes. Porém, uma parcela de 34,9% tem a docência como principal fonte de renda mas não como a única. Já uma quantia significativa de 15,9% não tem a docência como principal fonte de renda, ou seja, possuem outra atividade profissional mais rentável que o exercício do magistério. Se somarmos os dois últimos grupos, teremos uma parcela significativa de professores, representando mais da metade dos respondentes, 50,8%, que mantêm atividades paralelas à docência como forma de complementação da renda familiar.

Esse cenário favorece com que a docência, diante dos problemas de falta de prestígio de baixa remuneração, possa tornar-se uma atividade secundária, nos dizeres populares “um bico”. Em se confirmando essa possibilidade, é muito provável que os docentes não se preocuparão com a continuidade de sua formação. Os investimentos e os holofortes pairão sobre a atividade que projeta-se como uma alternativa de renda, afinal, o concurso público assegura a profissão docente e lhes dá a garantia necessária para alçar voos por outras áreas em busca de mais rendimentos para a família.

Veja a representação dos dados ora comentados no gráfico que segue.

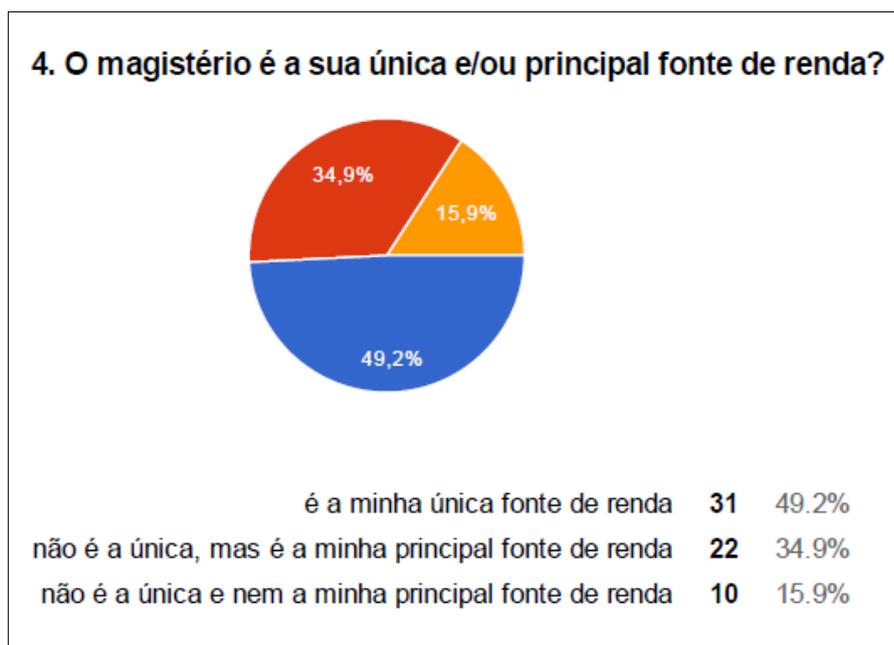


Gráfico 4 – Se é a única e/ou principal fonte de renda

Fonte: Elaborado pelo autor.

Outro fator preocupante revelado pela pesquisa, conforme mostra o gráfico 05, diz respeito ao fato de que quase a metade dos respondentes, 46%, se tivesse que optar hoje pela escolha da profissão, não mais escolheria ser professor. Entre as justificativas mais apontadas pelos respondentes estão a falta de reconhecimento e os baixos salários. Selecionamos a resposta de três professores que estampam esse apontamento: Professor 01: *“Péssimas condições de trabalho, pouca remuneração, pouco reconhecimento por parte de toda a sociedade.”*; Professor 02: *“Pela questão financeira, pois preciso trabalhar mais de 60 h semanais para poder dar conta das demandas familiares.”*; Professor 03: *“Hoje em dia está mtto difícil ser professor...falta de respeito, pouca valorização e não estou falando da parte salarial, é dos próprios pais e sociedade que demonstra isso com nós profs”*.

Por outro lado, os 54% dos respondentes que afirmaram que optariam novamente por serem professores, tem suas justificativas todas pautadas pelo amor à profissão. Igualmente, selecionamos três respostas: Professor 01: *“Sempre quis ser professora, independente de remuneração. Amo o que eu faço.”*; Professor 02: *“Amo ser professor”*; Professor 03: *“Amo minha profissão e tenho o maior orgulho”*.

Os dados apresentados através desse gráfico mostram uma oscilação entre o amor pela docência e o desencanto com a profissão. Apesar de uma maioria demonstrar-se realizada com a profissão, uma significativa parcela parece ter desacreditado da possibilidade da docência retomar o prestígio social e valorização financeira que já teve no passado. Essa

bipolarização de visões a respeito da profissão acentuam as possibilidades da *pedagogia do afeto* sobrepor-se à pedagogia científica.

Aos que amam a profissão, um mergulho mais intenso nos escritos mágicos de Tiba, Chalita e Cury podem reforçar a sensação de realização, de superprofissão e acalantar o sofrimento diário e as exaustivas jornadas nas escolas. Aos que já se convenceram de que não optariam novamente pela docência, a literatura de autoajuda pode servir como um ingrediente *relax* numa jornada que, como indica o gráfico 04 já não tem a docência como única atividade profissional.

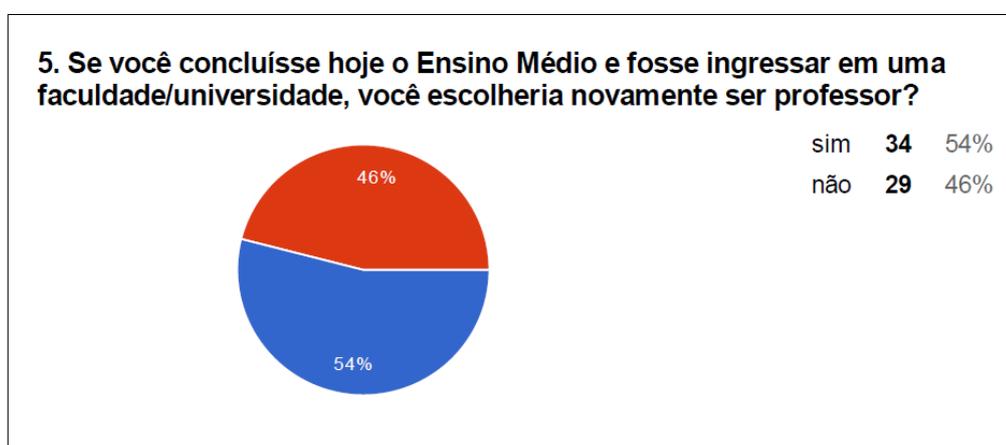


Gráfico 5 – Se escolheria novamente ser professor

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nosso próximo ponto de análise diz respeito à titulação dos professores participantes da pesquisa. Embora já antecipamos alguns dados a respeito dessa categoria analisada, passamos a analisá-la em sua totalidade. Dos respondentes, 75,9% possuem o título de especialista. Outros 17,2 apenas a graduação e somente 6,9% o título de mestre. Ainda, a pesquisa não encontrou nenhum professor com o título de doutor.

O plano de carreira dos professores estaduais é composto por classes e níveis. Conforme o Art. 5º do Plano de Carreira do Magistério Estadual “As classes constituem a linha de promoção dos professores e especialistas de educação. Parágrafo único – As classes são designadas pelas letras A, B, C, D, E e F, sendo esta última a final da Carreira.” Em relação aos níveis, o Art. 7º do plano prevê que “os níveis constituem a linha de habilitação dos professores e especialistas de educação”. Os níveis variam de 1 a 6, sendo que o Nível 6 contempla todos os professores que possuem “habilitação específica de pós-graduação obtida

em cursos de doutorado, mestrado, especialização ou aperfeiçoamento, com duração mínima de um ano letivo, nos dois últimos casos”.

Tomando o Plano de Carreira como ponto de contextualização, pode-se afirmar hipoteticamente que uma possível resposta para o questionamento anteposto, sobre os professores não darem continuidade a sua formação acadêmica, incide sobre o fato de que todos os níveis de pós-graduação enquadram-se no mesmo nível do Plano de Carreira. Ou seja, não representam uma significativa melhora nos rendimentos. Veja a representação das titulações estampadas no gráfico que segue.

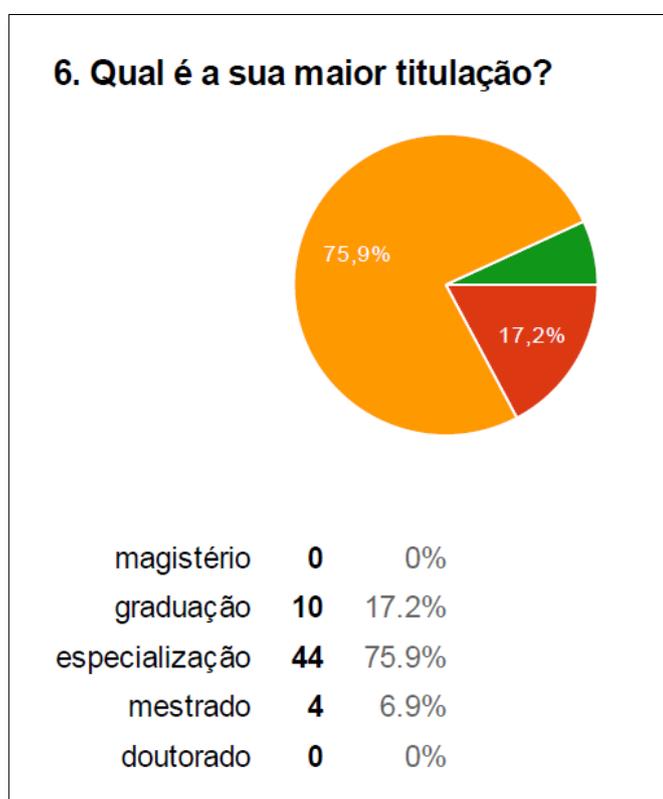


Gráfico 6 – Sobre a maior titulação dos professores respondentes

Fonte: Elaborado pelo autor.

Continuando com as caracterizações dos professores pesquisados, nossa investigação elucidou a falta de leitura científica dos docentes. Quando indagados sobre a quantidade de livros ou artigos científicos sobre sua área de atuação que leem por ano, uma maioria de 40,4% lê somente até 03 livros ou artigos por ano, seguidos de outros 26,3% que leem até 05. Esses números revelam o quanto o professorado é carente de leitura científica.

Esse cenário revela-se favorável ao que Bachelard (1996) considera como um perigoso prazer intelectual na generalização apressada e fácil. Para o autor, o conhecimento deve

examinar com cuidado todas as seduções da facilidade. Sem leitura, reflexão crítica e capacidade de contextualização das práticas docentes, fica evidenciada a possibilidade de as práticas docentes buscarem orientação a partir dos conhecimentos do senso comum pedagógico e tornarem-se consumidores de produtos da indústria de literatura de autoajuda.

Nesse contexto, Romão (2009) chama atenção para o risco de a falta de leitura crítica fazer com que esses profissionais adotem um padrão comportamental alinhado ao que chama de *semiformação*⁹. Para o autor, as massas precisam ser semiformadas para adquirir sem filtro o que a indústria cultural produz, lança e ordena como mercadoria e como ordem de consumo. Dessa forma, entende-se que ao indivíduo semiformado resta apenas a possibilidade de consumir entre o que lhe é imposto, escolhendo objetos culturais que o fazem tão idêntico aos outros indivíduos e tão desigual do fazer crítico e reflexivo. Vejamos o gráfico que segue.

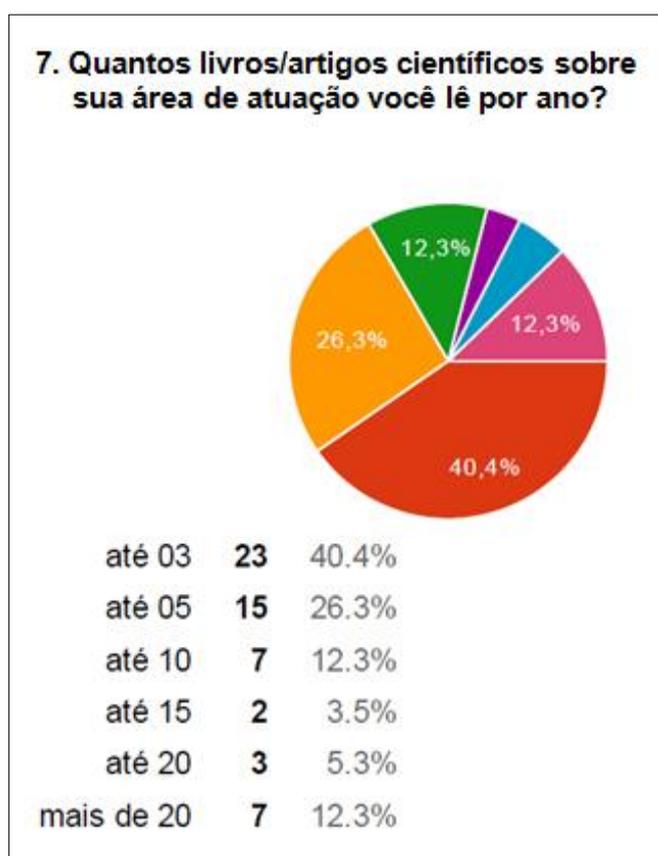


Gráfico 7 – Quantidade de livros/artigos que lê por ano
Fonte: Elaborado pelo autor.

⁹ O conceito de *semiformação* adotado por Romão (2009) é oriundo do postulado do professor Antônio Álvaro Soares Zuin, o qual considera que a semiformação reflete um estado de coisas no qual a dimensão emancipatória da racionalidade é obstaculizada, imperando sua dimensão instrumental voltada para a exploração e a dominação. Segundo Zuin, as pessoas têm a sensação de que já possuem os conhecimentos necessários quando, superficialmente, se informam sobre os mais variados assuntos. Ver: (ZUIN, 1998, p. 65).

O gráfico acima ilustra esse nosso apontamento, ou seja, que a grande maioria dos professores leem no máximo até 05 artigos ou livros científicos por ano. Aqui vale colocarmos mais um questionamento que não podemos responder a partir dos dados produzidos nesse estudo: O que os professores consideram como leitura científica? Uma investigação mais aprofundada sobre isso poderia ampliar o conceito de *semiformação* apontado por Romão (2009), partindo da hipótese de alguns professores poderiam incluir nesses baixos índices de leituras científicas, obras de Tiba ou Chalita, por exemplo. Esse é mais um questionamento que elencamos para a continuação deste estudo.

5.3.2 A percepção dos respondentes sobre os cursos de formação continuada desenvolvidos nas suas escolas

Trataremos de abordar nesta seção a percepção dos professores sobre os cursos de formação docente continuada realizados pelas suas escolas. Para tal, indagamos os professores sobre a frequência com que a escola realiza cursos de formação continuada, a avaliação dos professores sobre os cursos e, também, sobre a dimensão mais contemplada por esses momentos formativos.

Primeiramente indagamos os professores participantes da pesquisa sobre a frequência com que as suas escolas realizam atividades de formação continuada. Os resultados reforçam a recomendação da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, que conforme já exposto, prevê a realização anual de dois grandes momentos de formação, durante o período de recesso escolar. Ou seja, um em fevereiro e outro em julho.

Dos respondentes, 60,3% afirmam que sua escola realiza atividades de formação continuada duas vezes ao ano. Outros 15,5% responderam que esses encontros acontecem apenas uma vez ao ano. Já 13,8% e 10,3% dos professores afirmaram que suas escolas realizam atividades de formação continuada até quatro vezes por ano ou mais, respectivamente, conforme mostra o gráfico a seguir.

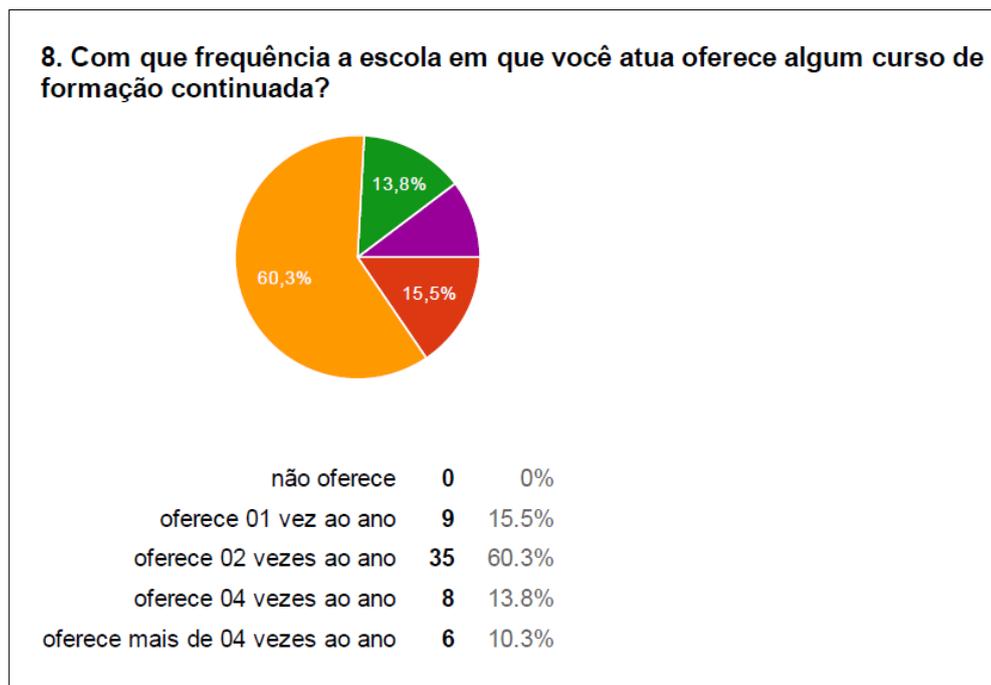


Gráfico 8 – Sobre a frequência com que a escola realiza cursos de formação continuada
Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante desses dados, se tomarmos a formação continuada como o próprio nome sugere, as práticas formativas desenvolvidas nas escolas com esse propósito, recaem em uma contradição epistêmica sobre suas finalidades. Para Silva (2015), a formação contínua deve ser tomada como um processo ininterrupto e permanente de desenvolvimento. Dessa forma, não pode ser concebida como algo eventual, muito menos apenas como um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade. A formação continuada deve ser sempre parte integrante do exercício profissional do professor.

Com esse entendimento, estendemos nossa reflexão até os escritos de Alarcão (2007), que considera ser necessária uma revisão das formas como a formação continuada de professores é desenvolvida nas escolas. Esta deveria acontecer não por obrigação, mas pelo desejo de oferecer rumos à sua profissionalização, de aprender com o outro, de crescer e de fazer crescer. Dessa forma, a formação continuada de professores realmente poderia contribuir de forma mais significativa para a qualificação das práticas docentes.

Diante do exposto é importante que analisemos como os professores avaliam os cursos de formação continuada desenvolvidos em suas escolas. O gráfico a seguir ilustra essa avaliação dos docentes.

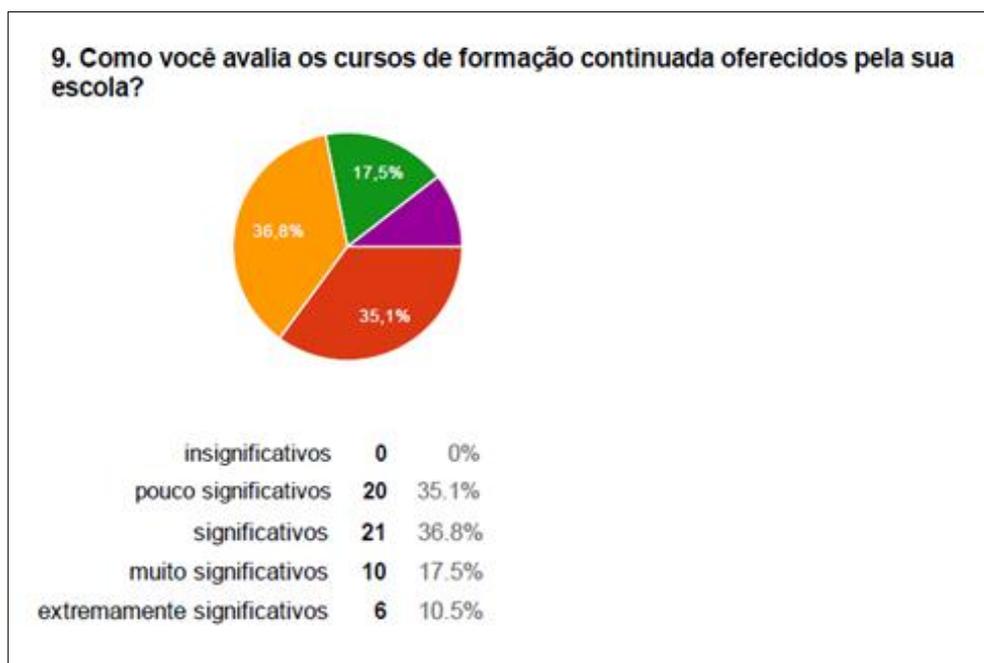


Gráfico 9 – Avaliação dos professores sobre cursos de formação continuada

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em análise ao exposto pelo gráfico 09, pode-se afirmar que uma parcela significativa dos respondentes, equivalente a 35,1%, consideram pouco significativos os cursos promovidos por suas escolas. Além da conceituação de formação continuada defendida por Silva (2012) e Alarcão (2007) conforme exposto anteriormente e considerando as possibilidades de formação continuada apresentadas por Benincá (2002), a avaliação que os professores fazem sobre as contribuições desses cursos com o seu fazer pedagógico releva o quanto faz-se necessário avançar em relação a como a formação continuada de professores vem sendo abordada nas escolas.

Apesar de uma parcela considerável de 36,8% dos respondentes considerarem significativos os eventos dessa natureza, outros 17,5% muito significativos e ainda 10,5% extremamente significativos, é importante contextualizarmos esses dados com os próximos gráficos, que abordarão quais dimensões são mais contempladas por esses cursos (gráfico 10), as temáticas sugeridas pelos professores para serem trabalhadas nos encontros de formação continuada (gráfico 11) e a compreensão que esses professores têm a respeito de formação continuada (gráfico 12). Considerando esse contexto, poderemos fazer uma interpretação mais apurada sobre as respostas dos professores e compreender se, de fato, os eventos formativos promovidos pelas escolas contribuíram para a qualificação do exercício profissional dos professores.

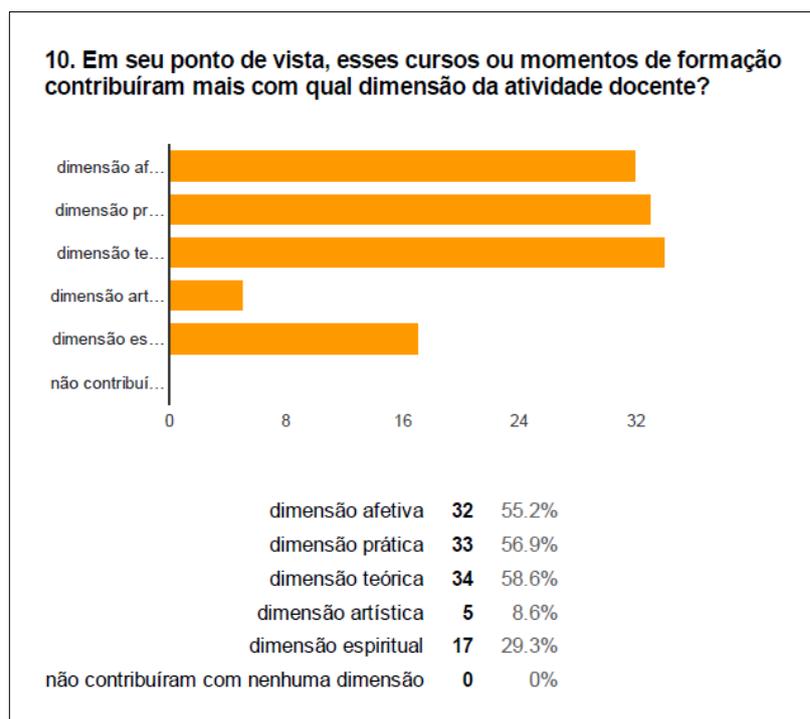


Gráfico 10 – Sobre a dimensão mais contemplada pelos cursos de formação continuada desenvolvidos nas escolas

Fonte: Elaborado pelo autor.

(*Aqui os respondentes puderam optar por mais de uma alternativa)

Nessa indagação apresentada aos professores, possibilitou-se que optassem por mais de uma resposta. Conforme as opções mais assinaladas, as dimensões afetiva, prática e teórica foram as que mais se fizeram presentes nas formações. Do mesmo modo, uma parcela significativa de 29,3% assinalou a dimensão espiritual. Fazendo um cruzamento de dados entre as respostas dos docentes e os projetos das escolas, é possível identificar algumas ligações. Por exemplo, a maioria dos projetos de formação continuada desenvolvidos pelas escolas apresenta como temáticas questões de cunho teórico ou técnico. “Estudo do regimento escolar”, “Avaliação emancipatória” (escola 05); “Avaliação emancipatória”, “Cenários educacionais nos dias de hoje” e “Estatuto da criança e do adolescente” (escola 08); “Metodologia científica”, “Regimento, metas e ações do PPAP” (escola 01), são alguns exemplos de cunho teórico presentes nos projetos dessas escolas citadas, em como outros que também se fazem presentes nos demais projetos.

Já em relação à dimensão prática, citada com 56,9%, identificamos atividades como “Adequação dos planos de estudo da escola”, “Elaboração de projeto contra violência”, “Elaboração de projeto de autoestima” (escola 08), “Construção de normas de convivência” (escola 01); “Reelaboração dos planos de estudos” (escola 05); entre outras. Por sua vez, a

temática da espiritualidade, que ocupou 29,3% das respostas, também faz-se presente em vários projetos. Podemos citar alguns exemplos como “Palestra Espiritualidade e Educação” (escola 01); “Importância da Espiritualidade entre nós” (escola 05); “Família, Trabalho e Espiritualidade” (escola 06).

No que tange à temática da afetividade, amplamente citada pelos professores conforme apresentado no gráfico, os projetos analisados também retratam um conjunto de atividades com esse propósito. Os projetos citam atividades como “Palestra motivacional” (presentes por vários momentos no projeto da escola 01); “Palestra sobre autoestima” (escola 03); “Relações interpessoais” (escola 04), “Motivação para o trabalho”, “Mediação de conflitos” e “Relações interpessoais” (escola 05); “Motivação para vencer” (escola 06); “Palestra sobre autoestima”, “Elaboração de projeto de autoestima dos alunos”, “Valorização e importância dos docentes” (escola 08).

Temáticas como a afetividade e espiritualidade, tomadas a partir do viés da *pedagogia do afeto*, reforçam a tese defendida por Romão (2009) de que a perversa lógica da indústria de consumo desse tipo de pedagogia “faz parecer que o sujeito é livre justamente no lugar em que ele é cativo” (p. 36). Para o autor, essas temáticas, caracteristicamente presentes na literatura de autoajuda, conforme já comprovamos nos capítulos anteriores, instala um prazer momentâneo aliado a uma imagem de felicidade, como se todas as necessidades fossem, em um passe de mágica, supridas de repente. Porém, como o consumo esgota-se, a angústia volta a reclamar sentidos, o que cria o desejo, o imperativo e a necessidade de um outro consumo, ou seja, de novas palestras, de novos momentos de relax ou mesmo, como poderemos ver na passagem de Romão (2009), novas leituras de literatura de autoajuda.

E aí a indústria cultural está a postos para dar andamento à criação de novos produtos para dar “suprimento” às demandas dos consumidores. Talvez por isso seja frequente encontrarmos professores que leram toda a obra de um determinado autor de autoajuda para a educação, buscando sempre mais e mais adiante uma nova receita para ser checada na realidade solitária e não menos difícil de sua sala de aula. (ROMÃO, 2009, p. 36).

Além das temáticas da afetividade e espiritualidade, supostamente explicitadas pelas respostas dos professores, é conveniente refletir sobre o tipo de atividades teóricas a que os professores foram submetidos nesses encontros formativos. Com 58,6% essa dimensão lidera as respostas. Porém, além das atividades desse cunho que identificamos nos projetos das escolas, conforme citado anteriormente, é válido destacar que mesmo uma atividade de cunho afetivo ou religioso pode ser tomada a partir de uma dimensão teórica. Por isso, considerando

que os respondentes tinham a opção de assinalarem mais de uma resposta, podem ter optado por assinalar ao mesmo tempo a dimensão afetiva e a dimensão teórica, por exemplo. Assim como podem ter optado pela dimensão afetiva ou espiritual dentro de uma perspectiva teórica.

Realizada essa abordagem sobre que tipo de temáticas foram abordadas pelos cursos de formação continuada desenvolvidos pelas escolas, indagamos os professores sobre quais temáticas gostariam que a escola contemplasse nesses momentos formativos. Passaremos a analisar essa categoria na sequência.

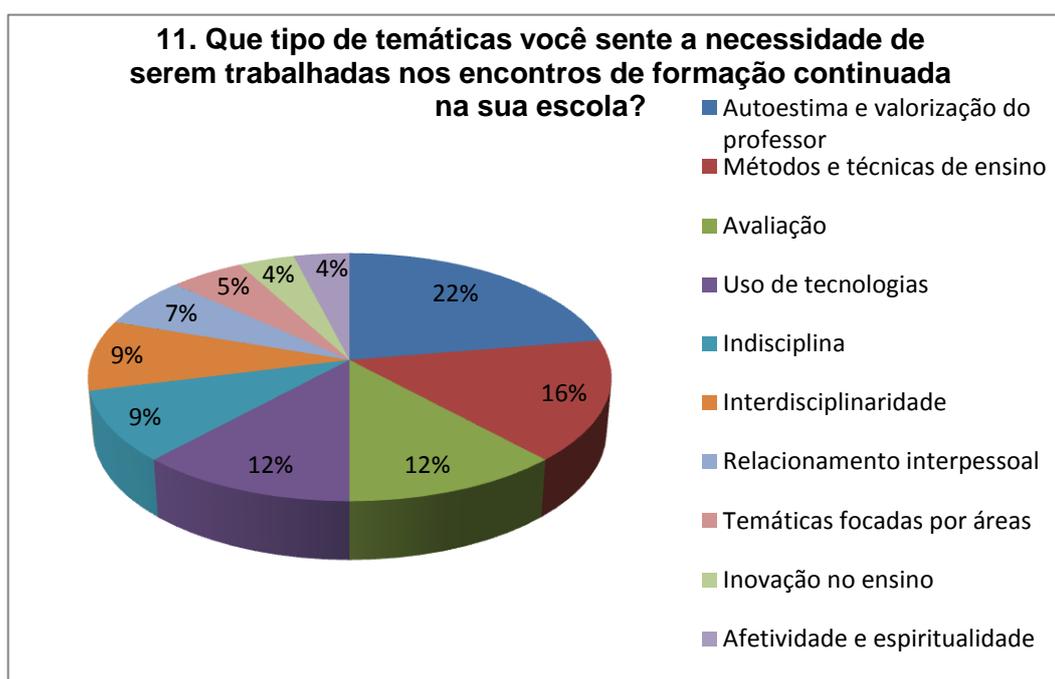


Gráfico 11 – Temáticas sugeridas pelos professores para serem trabalhadas nos encontros de formação continuada

Fonte: Elaborado pelo autor.

(*Aqui os respondentes puderam optar por mais de uma alternativa)

Como essa questão foi aberta, podendo os professores registrarem as mais diversas opiniões, elegemos as 10 temáticas mais citadas e a partir delas geramos o gráfico 11 para uma melhor análise. A temática mais recorrente foi “Autoestima e valorização do professor”, sendo citada por 22% dos respondentes. Em segundo lugar aparece “Métodos e técnicas de ensino”, ocupando o percentual de 16%, seguido da temática “Avaliação”, que aparece com 12% e “Uso de tecnologias”, também com 12%. A lista das 10 temáticas mais citadas se completa com as temáticas da “Indisciplina”, “Interdisciplinaridade”, “Relacionamento interpessoal”; “Temáticas focadas por área”, “Inovação no ensino” e “Afetividade e espiritualidade”.

Os resultados, em especial o mais citado, que foi “Autoestima e valorização do professor”, revela incidência da sensação de “mal estar docente”, que como já apontado neste estudo decorre, segundo Fávero (2009) do fato de as transformações sociais terem sido acompanhadas pelas necessárias mudanças no processo de formação profissional dos educadores, provocando assim uma crise da instituição escolar. Também consideramos importante e oportuno resgatarmos mais uma vez o postulado de Araújo (2006), que como já apresentamos na parte introdutória deste estudo, considera que nos atuais moldes de educação, bastam algumas aulas para que os docentes percebam que a formação acadêmica recebida é insuficiente para lidar com a complexidade do cotidiano escolar.

Diante desse contexto, é evidente a angústia do professorado por um acalento profissional ou por técnicas e prescrições que os orientem por onde e como guiar o seu exercício profissional. Essas dificuldades, quando associadas aos dados apresentados pelo gráfico 06, permitem-nos afirmar que um dos fatores que pode ter contribuído para essa instauração de incerteza quanto à melhor forma de conduzir a profissão é o fato de grande parte dos professores não terem dado continuidade à sua formação acadêmica.

O distanciamento dos bancos acadêmicos e do conhecimento científico conduz os professores ao que Bachelard (1996) considera como “alma professoral”, ou seja, um comportamento baseado num dogmatismo imóvel, fixado nos êxitos escolares da juventude. Como o próprio autor afirma, “repetindo ano após ano o seu saber, impondo suas demonstrações, voltada para o interesse dedutivo, sustentáculo tão cômodo da autoridade, ensinando seu empregado como fazia Descartes, ou dando aula a qualquer burguês como faz o professor concursado”. (BACHELARD, 1996, p. 12).

Conforme já exposto, o estudo de Fávero e Toniato (2010, p.69) “se o professor não der continuidade ao seu próprio processo de formação continuada, ele ficará sempre na dependência de cursos externos, visto que é sempre necessário que alguém lhe diga o que fazer e como fazer”. Esse sentimento é expresso pelos 16% dos respondentes que requisitaram de suas escolas cursos que trabalhem “Métodos e técnicas de ensino”. Requisitam que alguém lhes dê uma cartilha que proporcione condições de exercer o magistério e afastar a sensação de “mal estar da profissão”.

Para que possamos aprofundar nossa discussão é conveniente avançarmos para o nosso próximo tópico de análise, que estampa a percepção que os docentes possuem sobre formação continuada.

5.3.3 A percepção dos respondentes sobre formação continuada

Na sequência do nosso estudo, indagados sobre o que entendem por formação continuada, os professores respondentes elencaram uma série de atividades das quais elegemos as 10 mais citadas, que são retratadas através do gráfico 12, colocado a seguir.

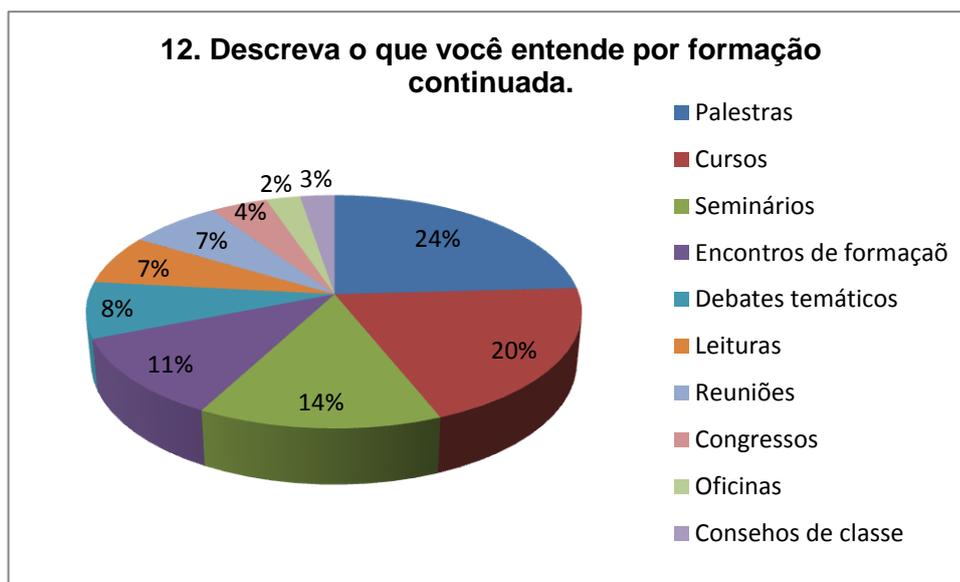


Gráfico 12 – Sobre a compreensão dos professores a respeito de formação continuada

Fonte: Elaborado pelo autor.

(*Aqui os respondentes puderam optar por mais de uma alternativa)

Conforme já exposto no segundo capítulo deste estudo, Gatti (2008) considera que existem muitas práticas que são postas sob o grande guarda-chuva do termo formação continuada. O gráfico ora analisado nos mostra esta realidade. Na percepção dos professores investigados, surgiram nomenclaturas como palestras, cursos, seminários, encontros de formação, debates temáticos, leituras, reuniões, congressos, oficinas e até conselhos de classe.

Entendemos que um dos princípios básicos da formação continuada de professores diz respeito ao aspecto que concebe a formação como um contínuo. Diante dessa percepção, todo processo formativo deve estimular a capacidade crítica, em oposição às propostas que não são discutidas pelo docente, simplesmente postas a apreciação do grupo nesses encontros. Isso implica que os docentes se vejam como produtores de conhecimento e não como meros consumidores de conhecimentos.

No entanto, conforme exposto no gráfico acima, os próprios docentes, através de suas conceituações a respeito de formação continuada, apresentam-se como consumidores, de

cursos, de treinamentos, de técnicas e de procedimentos aleatórios a contextualização da escola. Parece-nos que esses docentes compreendem a formação justamente como blocos formativos no início de cada semestre, que com seus macetes e suas prescrições podem aliviar a sobrecarga de trabalho e de problemas no cotidiano da docência. Vale destacar que todos os eventos citados pelos professores e estampados no gráfico 12 fazem parte da formação continuada. Porém, não podem ser tomados como o todo da formação, mas sim como partes integrantes desse contínuo.

Por fim, é válido resgatar aqui Nóvoa (1992), segundo o qual a formação continuada de professores “deve abordar três eixos estratégicos: a pessoa, o profissional e a instituição”. Para o autor, investir na pessoa e dar um estatuto aos saberes da experiência é fundamental em todo processo educacional pela compreensão de que a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. (NÓVOA, 1992, p. 25).

5.3.4 Influências epistemológicas no fazer docente

Quando solicitamos aos professores que indicassem autores que influenciam as práticas docentes, nos deparamos como uma imensidão de citações de nomes de autores. Para uma melhor análise, selecionamos os 10 autores mais citados pelos professores e elaboramos o gráfico a seguir.

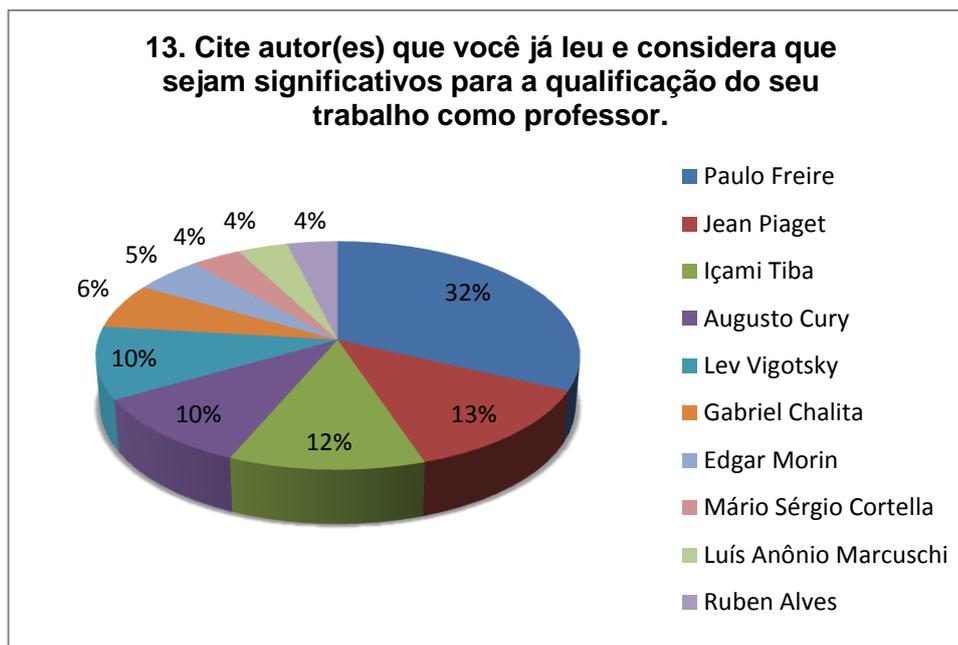


Gráfico 13 – Sobre os autores que influenciam as práticas docentes dos professores

Fonte: Elaborado pelo autor.

(*Aqui os respondentes puderam optar por mais de uma alternativa)

O autor que lidera as citações dos professores é Paulo Freire (32%). O autor de *Pedagogia da Autonomia* entre outros tantos clássicos ocupou o topo da lista. A sequência é composta por Jean Piaget (13%), outro nome cânone da pedagogia, Içami Tiba (12%), Augusto Cury (10%) e Gabriel Chalita (06%) aparecem logo em seguida, acompanhados do teórico do desenvolvimento cognitivo Lev Vigotsky, também com 10% das citações.

Entre o mérito de ter importantes autores influenciando o fazer pedagógico e a retórica popular que insiste em atribuir a Freire e Piaget todos os conceitos do meio educacional, diante do gráfico ora abordado, defrontamo-nos com uma inquietação, se professores realmente conhecem os conceitos centrais de Paulo Freire e Jean Piaget ou simplesmente os citaram pela necessidade de referendar algum nome e os mais usuais no meio pedagógico geralmente são esses.

Por outro lado, os autores da *pedagogia do afeto* marcam presença nas primeiras colocações, marcando território no campo em que suas obras mais ganham adeptos e consumo. Uma explicação para a popularidade das obras desses autores no meio educacional pode ser encontrada em Romão (2009). Para o autor o objeto consumido, no caso o livro, teria o poder de “tamponar” a angústia diante de uma realidade desigual, injusta, aparentemente impossível de ser alterada. Porém, como é de praxe nesse gênero literário, o consumo esgota-se, a angústia volta a reclamar sentidos, o que cria o desejo, o imperativo e a necessidade de

outro consumo. “Talvez por isso seja frequente encontrarmos professores que leram toda a obra de um determinado autor de autoajuda para a educação, buscando sempre mais e mais adiante uma nova receitinha para ser checada na realidade solitária e não menos dificultosa de sua sala de aula”. (ROMÃO, 2009, p. 36).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo provisoriamente esta investigação, pautaremos nossas considerações com algumas importantes respostas e alguns questionamentos que orientarão a sequência do estudo. Por isso, poderíamos designá-las de considerações finais iniciais e provisórias, considerando que um estudo científico não se esgota, mas sim, de acordo com Bachelard (1996), Gatti (2008), Nóvoa (1992) e ainda Pérez Gómez (1995), pode alcançar estágios significativos para os propósitos que orientam sua execução.

Fazendo um balanço sobre o percurso realizado até agora, consideramos que alcançamos um certo estágio e respondido, de algum modo, nossos questionamentos iniciais, pois atingimos os propósitos por ora traçados para este estudo. Conseguimos, por exemplo, delinear um panorama de como a formação continuada tem sido conduzida nas escolas investigadas. Identificamos as temáticas abordadas nesses momentos formativos, bem como alguns exemplos de profissionais que têm conduzido esses estudos.

Além disso, também foi possível verificar as influências epistemológicas que perpassam esses eventos formativos e identificar algumas percepções dos professores em relação à formação continuada de professores. Por fim, os elementos constitutivos da pesquisa também nos possibilitam dissertar sobre as contribuições que esses eventos tomados como formação continuada de professores ofertam ao fazer pedagógico desses docentes.

Utilizando da triangulação como uma possibilidade de olhar para o mesmo fenômeno, ou questão de pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados, consolidamos o desenvolvimento deste estudo a partir uma postura reflexiva, alicerçada na contextualização entre a pedagogia do afeto e a pedagogia científica. Com o confronto dos dados bibliográficos, documentais e empíricos, passaremos a apresentar alguns produtos relevantes deste estudo.

Ratificamos aqui o conceito de formação presente na pedagogia científica de Bachelard, apresentado neste estudo. Um conceito que compreende professor e aluno como eternos aprendizes. A compreensão de que a formação continuada, como a própria nomenclatura enaltece, é, portanto, um processo contínuo que se faz e refaz com um espírito lúcido e inovador. Defendemos mais uma vez a escolha do referencial teórico bachelardiano para orientação do nosso estudo, pois acreditamos que somente com uma teoria contundente e academicamente referendada poderíamos fazer frente ao oportunismo da *pedagogia do afeto*. Da forma como essa tem incidido sobre a formação continuada dos professores, caracteriza-se

como um produto que, respaldado nos dizeres de Boaventura de Souza Santos (2000, p. 40), é o menor denominador comum daquilo em que um grupo ou um povo coletivamente acredita.

Identificamos nos projetos de formação continuada das escolas a presença de eventos pautados pela pedagogia do afeto. Ao mesmo tempo, também observamos a falta de uma sequência lógica entre as temáticas. Como já abordamos, os planos trabalham com temas aleatórios, sem diálogo entre si, organizados, na maioria das vezes para serem executados em dois momentos durante o ano letivo, geralmente em dois dias no início de cada semestre. Conforme Romão (2009), existem questões no chão da escola que fogem ao ato de “treinar” a emoção dos alunos e dos professores. Também não podemos cometer a ingenuidade de culpabilizar escola e professores por isso. Cabe-nos a reflexão sobre como mudar esse cenário observado.

Diante dessa realidade, concordamos com os escritos já apresentados de Alarcão (2007), que considera necessária uma revisão das formas como a formação continuada de professores é desenvolvida nas escolas. Consideramos, assim como a autora, essa formação deveria acontecer não por obrigação, mas pelo desejo de oferecer rumos à sua profissionalização, de aprender com o outro, de crescer e de fazer crescer. Dessa forma, a formação continuada de professores realmente poderia contribuir de forma mais significativa para a qualificação das práticas docentes.

Esse viés formativo complementa-se com o postulado de Péres Gómez (1995), que entende que o profissional competente deve atuar refletindo na sua ação, para a partir dela criar uma nova realidade, experimentando, corrigindo, inventando e reinventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Vai ao encontro da formação a partir da práxis pedagógica de Benincá (2002), caracterizado pela autoformação e formação coletiva, que compreende um processo metodológico de observação da prática, por sua vez registrada e refletida de forma sistemática.

Esse processo de investigação, conforme Benincá (2002) revela-se ao mesmo tempo em um processo também de formação, pois na medida em que os professores investigam e refletem sobre suas práticas, também transformam-se. Podemos associá-lo ao conceito de formação em serviço, exposto por Aquino e Mussi (2001), com o entendimento de que os professores deveriam participar de forma ativa da construção coletiva do saber, sendo a formação continuada realizada no seu local de trabalho, através da reflexão contínua sobre sua prática.

Por outro lado, a presença recorrente de temáticas de cunho afetivo e de relações interpessoais nos projetos de formação e nas respostas dos professores, conforme identificado, ratificam o sentimento de “mal estar docente”, conceituado por Fávero (2009). Diante desse cenário, o acalento torna-se uma alternativa tentadora e cômoda perante a exaustiva busca por uma qualificação de cunho teórico epistemológico, abrindo espaço para a perpetração da literatura de autoajuda na educação. Nesse sentido, concordamos com Romão (2009), que esse tipo de literatura cumpre apenas a função anestésica de inebriar os indivíduos, tirando-lhes a capacidade crítica.

Ressaltamos mais uma vez que não se trata de julgar ou condenar a *pedagogia do afeto*, até porque nem nos compete fazer isso. Porém, defendemos que uma análise cuidadosa dos pressupostos dessa pedagogia, acompanhada de um trato acadêmico alicerçado em um potente referencial, que extrapola uma análise superficial, possa consolidar-se num material potencial para ser colocado como um ponto de partida para a formação continuada. Assim, justamente como um elemento motivador para a busca de uma pedagogia que seja esclarecedora, consistente e cientificamente fundamentada.

Também concordamos com Nóvoa (1992) que a separação entre pesquisadores que oferecem sua produção e professores na condição de consumidores, pouco ou nada acrescentam na reflexão ou proposição de novas práticas de ensino. Assim como Nóvoa (1992), acreditamos e reforçamos o postulado já apresentado de que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. (NÓVOA, 1992, p. 151).

Resgatamos ainda o ideário de Imbernón (2009), que chama atenção para a necessidade de discussão também a respeito do papel dos formadores de formadores na formação permanente do professorado. O autor considera este um debate urgente e necessário que não pode ser esquecido neste momento em que os processos de formação continuada de professores ganham tanta visibilidade e permanente presença nas políticas públicas de educação. Imbernón (2009) defende que o formador possa se despir de um modelo de racionalidade técnica e assumir a postura de uma prática contextualizada teórico, sócio e historicamente, com o objetivo de promover e auxiliar a reflexão dos professores sobre suas práticas criando, assim, novos espaços de formação.

Por fim, optamos por concluir este estudo não com respostas, mas sim com novas indagações que possam promover a sua continuidade. Por que grande parte dos professores

não dá continuidade à sua formação acadêmica? Por falta de incentivo financeiro? Pela estabilidade assegurada pelo concurso público? Por estarem realizados apenas com a graduação? O que os professores consideram como leitura científica? O que os professores consideram como atividades teóricas? Os professores compreendem os conceitos centrais de autores como Piaget, Vigotsky e Freire?

Assim, atingimos um estágio investigativo, que nos deu algumas respostas, porém nos impôs novos obstáculos epistemológicos a serem superados, fazendo com que ao mesmo tempo em que um ciclo investigativo se encerra momentaneamente, outro se inicie. Eis um dos fundamentos da pedagogia científica.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Os questionamentos do cotidiano docente. *Revista Pátio*, ano X, n. 40, p. 16-19, novembro/2006 janeiro 2007.
- ALFERES, Marcia Aparecida. MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. *Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá*. Maringá: UEM, 2011.
- AQUINO, Júlio Gropa. MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.2, p.211-227, jul./dez. 2001.
- ARAÚJO, Ulisses F. Ética, Cidadania e Educação Comunitária. In: *Anais do V Congresso Municipal de Educação de São Paulo*, v.01, p.51-54. São Paulo, 2006.
- ARNOSTI, Rebeca Possobon. *Da dimensão humana à literatura de autoajuda: reflexões sobre a formação e o trabalho docente*. Dissertação. Rio Claro: UNESP, 2015.
- BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.
- _____. *O racionalismo aplicado*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- _____. *A Formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá; ANDRÉ, M. E. D. de Afonso; *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BENINCÁ, Elli. *O sendo comum pedagógico: práxis e resistência*. Dissertação. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. *Lei de Responsabilidade de Prefeitos e Vereadores*. Decreto-Lei nº 201, de 27 de fevereiro de 1967.
- _____. *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.
- CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Revista Educação Unisinos*, v. 12, n. 2, mai/ ago. 2008, pp. 73-81.
- CHALITA, Gabriel. *Educação: a solução está no afeto*. 19. ed. São Paulo: Gente, 2004.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

CURY, Augusto. *Filhos brilhantes, alunos fascinantes*. 2.ed. São Paulo: Academia de Inteligência, 2007.

DUARTE, Teresa. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). In: *Revista Eletrônica CIES e-WORKING PAPER*, n. ° 60, 2009.

ESQUINSANI, Rosimar. Políticas de Formação Docente Continuada: práticas e racionalidades. In: *Revista Eletrônica PESQUISEDUCA*, Santos, v. 04, n. 08, p. 240-258, jul./dez. 2012.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul*. LEI Nº 6.672, DE 22 DE ABRIL DE 1974. (atualizada até a Lei nº 13.424, de 05 de abril de 2010).

ESTEVE, José M. *A Terceira Revolução Educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.

FÁVERO, Altair A. Políticas de Formação Pedagógica: possibilidades de superar o mal-estar docente. In: CENCI, Ângelo Vitório, DALBOSCO, Cláudio Almir, MÜHL, Eldon Henrique, (org.). *Sobre Filosofia e Educação: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

_____; ESQUINSANI, Rosimar. Me ame, me abrace, me acolha! saberes docentes e políticas de formação continuada. *Revista contrapontos – Eletrônica*, v. 11, n. 1, p.6-13, jan./abr., 2011.

_____; TONIETO, Carina. O lugar da teoria na pesquisa em política educacional. In: *Anais do I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educacional*, Guarulhos, 2015.

_____. *Educar o Educador: reflexões sobre a formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *Educar em tempos incertos*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, Dirce Maria. A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, maio/ago. 2008, p. 361-370.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14.ed. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008.

_____. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *RBPAAE*, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

GIROUX, Henry. *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

IMBÉRNON, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

KUIAVA, Evaldo Antônio; RÉGNIER, Jean-Claude. Bachelard e a educação: por uma pedagogia científica. In: *Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, Caxias do Sul, 2012.

LOPES, Carine Winck. *Práticas de leituras de professoras na contemporaneidade & literatura de autoajuda*. Dissertação. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

NOVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PÊPE, Albano. *Racionalismo aplicado: uma categoria bachelardiana*. Porto Alegre: Movimento, 1985.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. “O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo”, in: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2008.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; FREITAS, Thaís C.; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ROMÃO, Arquilau Moreira. *Filosofia, educação e esclarecimento: os livros de autoajuda para educadores e o consumo de produtos semiculturais*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2009.

_____. Entrevista. In: *Jornal da Unicamp*, Campinas, p. 08-09, 18 a 24 de maio de 2009.

RUDIGER, Francisco. *Literatura de auto-ajuda e individualismo*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

SCHEFFLER, Israel. *A linguagem da educação*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo e Saraiva S.A, Livreiros Editores, 1974.

SILVA, Juliana de Souza. *A formação e o trabalho docente: um estudo das teorizações acerca das dimensões pessoais no exercício da profissão*. Dissertação. São Paulo: USP, 2012.

SILVA, Janaina da Conceição Martins. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. In: *Revista Ibero-americana de Educação*, n. 55, v. 3, mar. 2015.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. *Trabalho docente e conhecimento*. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

ZUIN, A. A. S. A indústria cultural e as consciências felizes: psiques reificadas em escala global. In: ZUIN, A. A. S. *A educação danificada - contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BIBLIOGRAFIAS DE AUTOAJUDA ANALISADAS

CHALITA, Gabriel. *Educar em oração*. São Paulo: Academia de Inteligência, 2011.

_____. *Pedagogia da amizade – Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores*. 3.ed. São Paulo: Editora Gente, 2008.

_____. *Histórias de professores que ninguém contou (mas que todo mundo conhece)*. São Paulo: Gente, 2004.

_____. *Pedagogia do amor - a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações*. 31. ed. São Paulo: Gente, 2003.

_____. *A solução está no afeto*. São Paulo: Gente, 2001.

CURY, Augusto. *Filhos brilhantes, alunos fascinantes*. 2. ed. São Paulo: Academia de Inteligência, 2015.

_____. *O Mestre da vida: Jesus, o maior semeador de alegria, liberdade e esperança*. São Paulo: Sextante, 2006.

_____. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

TIBA, Içami. *Pais e educadores de alta performance*. São Paul: Integrare, 2011.

_____. *Quem ama, educa!* São Paulo: Gente, 2002.

_____. *Disciplina limite na medida certa - novos paradigmas*. São Paulo: Gente, 1996.

**Anexo 1 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES
PESQUISADOS**

Pesquisa – Mestrado em Educação - UPF

Prezado professor,

A sua opinião é muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação. Para responder o questionário abaixo, você não levará mais que cinco minutos. As questões versam sobre docência e formação continuada. É importante destacar que nos questionários do Google a sua identidade não tem como ser revelada. Além disso, esta pesquisa envolve 12 instituições de ensino. Assim, também não será possível identificar de qual escola são os respondentes. Dessa forma, conto com sua participação e agradeço por colaborar com esse importante projeto de pesquisa, que visa contribuir com a qualificação das políticas públicas de formação docente continuada!

Att.

Professor Evandro Consaltér

1. Há quanto tempo você atua na docência?

- menos de 05 anos
- de 05 a 10 anos
- de 10 a 15 anos
- de 15 a 20 anos
- mais de 20 anos

2. Você atua somente na rede pública de ensino?

- sim, atuo somente na rede pública
- não, atuo também na rede privada

3. Qual o principal motivo que fez com que você se tornasse professor?

Pode marcar mais de uma opção.

- porque sempre me identifiquei com essa profissão
- por falta de outra opção
- pelo salário
- por não ter condições de pagar um curso superior mais caro
- pelo reconhecimento da sociedade
- Outro:

4. O magistério é a sua única e/ou principal fonte de renda?

- é a minha única fonte de renda
- não é a única, mas é a minha principal fonte de renda
- não é a única e nem a minha principal fonte de renda

5. Se você concluísse hoje o Ensino Médio e fosse ingressar em uma faculdade/universidade, você escolheria novamente ser professor?

- sim
- não

Justifique a sua resposta.

6. Qual é a sua maior titulação?

- magistério
- graduação
- especialização
- mestrado
- doutorado

7. Quantos livros/artigos científicos sobre sua área de atuação você lê por ano?

- nenhum
- até 03
- até 05
- até 10
- até 15
- até 20
- mais de 20

8. Com que frequência a escola em que você atua oferece algum curso de formação continuada?

- não oferece
- oferece 01 vez ao ano
- oferece 02 vezes ao ano
- oferece 04 vezes ao ano
- oferece mais de 04 vezes ao ano

9. Como você avalia os cursos de formação continuada oferecidos pela sua escola?

- insignificativos
- pouco significativos
- significativos
- muito significativos
- extremamente significativos

10. Em seu ponto de vista, esses cursos ou momentos de formação contribuíram mais com qual dimensão da atividade docente?

Pode marcar mais de uma dimensão.

- dimensão afetiva

- dimensão prática
- dimensão teórica
- dimensão artística
- dimensão espiritual
- não contribuíram com nenhuma dimensão

11. Que tipo de temáticas você sente a necessidade de serem trabalhadas nos encontros de formação continuada na sua escola?

12. Cite autor(es) que você já leu e considera que sejam significativos para a qualificação do seu trabalho como professor.

13. Descreva o que você entende por formação continuada.

14. Quais atividades você considera como eventos de formação continuada?

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

100% concluído.

**Anexo 2 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA
PESQUISA NAS ESCOLAS**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

A Direção da Escola _____

_____, voluntariamente e esclarecida sobre a justificativa, os objetivos e os procedimentos que embasam a pesquisa e sobre os benefícios que o seu trabalho produzirá no campo educacional, autoriza o pesquisador EVANDRO CONSALTÉR a realizar a pesquisa intitulada “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ENTRE A PEDAGOGIA DO AFETO E A PEDAGOGIA CIENTÍFICA” no período de 01 de outubro a 30 de novembro de 2015.

Os procedimentos da pesquisa compreendem a análise dos projetos de formação continuada de professores desenvolvidos no ano de 2015 e aplicação de questionário via *google forms* ao corpo docente da escola, indagando sobre a temática investigada.

Foi devidamente ressaltada pelo pesquisador a garantia do sigilo que me assiste e que assegura a privacidade e o anonimato quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

_____, _____ de outubro de 2015.

Nome do (a) Diretor (a):

Assinatura:

CIP – Catalogação na Publicação

- C755f Consaltér, Evandro
 Formação continuada de professores : entre a pedagogia do
 afeto e a pedagogia científica / Evandro Consaltér. – 2016.
 104 f. : il. ; 30 cm.
- Orientação: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.
 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo
 Fundo, 2016.
1. Professores – Formação. 2. Pedagogia crítica. 3.
 Avaliação educacional. 4. Afetividade. I. Fávero, Altair
 Alberto, orientador. II. Título.

CDU: 371.13

Catalogação: Bibliotecária Marciéli de Oliveira - CRB 10/2113