

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: EXPECTATIVAS, MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES

**Sueli Salva**

Universidade Federal de Santa Maria  
susalvaa@gmail.com

**Neusa Maria Roveda Stimamiglio**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
neusar@nol.com.br

**Resumo:** Este artigo visa refletir acerca das expectativas, motivações e dificuldades dos professores da rede pública de Santa Maria que frequentaram um dos cursos de extensão oferecidos em 2010 pela UFSM. As narrativas serão analisadas com base nos referenciais teóricos de autores como Blanco (2006), Duarte Júnior (2001), Freire (1997), Melucci (2004), entre outros. A análise permite perceber que a busca transita por diferentes dimensões do conhecimento e do saber, expressas em categorias, quais sejam: *saber para saber-fazer, para saborear, para experimentar e para escutar e dialogar* e as dificuldades relacionam-se à impossibilidade de conciliar o tempo, com as demandas da vida cotidiana.

**Palavras-chave:** formação continuada; expectativas; motivações

## PALAVRAS INICIAIS

“Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser.”  
(Paulo Freire, 2002).

Analisar as razões, que levaram professores a buscarem o curso de extensão é o nosso desafio neste momento, bem como pretendemos compreender as dificuldades por eles enfrentadas, as quais, muitas vezes, inviabilizam a adesão a cursos ofertados pela universidade. Compreendemos que o gesto dos professores, quer seja para frequentar, quer seja para não frequentar os referidos cursos, está envolvido em densas tramas, conforme anuncia Freire (2002), as quais não possuem razões simples. Tais razões transitam por diferentes dimensões que serão aprofundadas ao longo do texto.

O curso de extensão “Infâncias, juventudes e gênero: processos socioculturais e desafios educacionais” tem como objetivo possibilitar reflexões acerca de temas da infância e da juventude, suas implicações nos processos social, histórico e educacional, a partir de diferentes abordagens do campo educacional e da sociologia da educação, oportunizando, também, um pensar crítico sobre questões de gênero na educação.

A oferta do curso se configura como um compromisso da universidade pública, qual seja o de atender às demandas da comunidade, congregando dois aspectos que consideramos fundamentais: as temáticas abordadas e o horário proposto no cronograma do curso, eleitos, ambos, após a obtenção de dados empíricos produzidos a partir da nossa inserção em escolas públicas da cidade de Santa Maria. Em relação ao horário, percebíamos que os professores demonstravam desejo de aderir à formação e, ao mesmo tempo, revelavam dificuldades de participação quando esses eram oferecidos no horário de trabalho, que deveria ser também uma política tanto da rede pública estadual como da municipal. Muitos desses professores manifestavam o desejo de que cursos de formação fossem dados à noite ou aos sábados, como forma de viabilizar a sua participação.

Levando em consideração a expressão desses desejos por parte dos professores, oferecemos o curso aos sábados, nos turnos manhã e tarde, disponibilizando, inicialmente, 25 vagas. A intensa procura fez com que aumentássemos o número de vagas, tendo o curso iniciado com 40 inscritos. Dentre os inscritos, cinco professores da rede pública municipal não conseguiram participar dos encontros, segundo informações dos próprios professores, porque o calendário letivo da escola prevê aulas aos sábados, e esses não foram liberados pela direção da escola. Mesmo assim, consideramos significativo o total de 35 professores, que se inscreveram e participaram do curso até o fim.

Outro aspecto considerado relevante foi discutir as relações de gênero no interior das instituições educativas com vistas a problematizar aspectos culturais que podem ter como consequência a violência contra a mulher e a discriminação de gênero ou orientação sexual.

Na cidade de Santa Maria, segundo informações da Delegacia da Mulher, houve um aumento significativo de registros de violência contra a mulher na última década, e esses dados seguem aumentando. Na análise da Delegada Débora Dias (A RAZÃO, 2010), os casos de violência contra a mulher ocorrem, principalmente, pela cultura machista, que está atrelada aos princípios do sistema patriarcal que influenciam na constituição familiar e no domínio que o homem exerce sobre a mulher até os dias atuais. Além disso, percebe-se uma intolerância em relação aos jovens que possuem orientação homossexual.

O curso de extensão “Infâncias, juventudes e gênero: processos socioculturais e desafios educacionais” efetiva-se articulando extensão e pesquisa; para isso, instituímos como compromisso nosso a escuta e como compromisso dos professores envolvidos no curso a expressão através de narrativas orais e escritas e narrativas de memória sobre os processos de escolarização na infância e na juventude. Neste artigo enfatizamos as narrativas orais e escritas realizadas nos diferentes momentos do curso, que foram registradas pelos próprios professores ou por estudantes bolsistas de iniciação científica.

A partir do que foi percebido, relativamente à procura por parte dos professores pelo curso, buscamos compreender quais são as expectativas, motivações e dificuldades que levam os mesmos a buscarem, ou não, a formação continuada. Realizaremos essa análise a partir das narrativas expressas durante os encontros, fundamentadas a partir de autores como Blanco

(2006), Duarte Júnior (2001), Freire (1997), Melucci (2004), entre outros.

Ao analisar as narrativas, percebemos que as dificuldades parecem estar relacionadas às mudanças nas formas de gerenciamento do tempo, e a busca transita por diferentes dimensões do conhecimento e do saber, entre as quais elegeremos algumas para compor este artigo.

## SABER PARA SABER-FAZER

A busca de um saber-fazer ocorre a partir da falta, ou seja, do sentimento de não saber-fazer. Esse não saber gera angústias aos professores, o que, de certo modo, é interessante, pois abre o lugar da falta e os impulsiona a buscarem novas formas de aprender a saber-fazer.

A busca pelo saber pode ser motivada por muitos fatores, alguns de ordem instrumental, utilitária, e outros, na ordem do subjetivo e do simbólico, algo que não se encontra em livros, que não é tão simples nomear, que não se explicita claramente, que é preciso buscar palavras para compor, mas que se constitui como um valor para o sujeito. Entretanto, se a educação fosse um valor em si, consolidado, considerado como patrimônio público e acessível a todos os cidadãos, a busca pelo saber poderia encontrar explicações mais simples.

A realidade do nosso país, em relação à educação, mais especificamente à construção do conhecimento, não é um processo simples. Desse modo, não conhecíamos outro caminho senão escutar os professores. Parece que não há como saber por onde transitam essas motivações sem estabelecer um diálogo com os próprios professores, sem escutá-los, sem que pudessem, de algum modo, traduzir suas experiências em palavras.

As palavras que foram expressas pelos professores, cujas composições revelam as motivações que estão na esfera do instrumental, parecem conduzir os mesmos à busca de um modo novo de saber-fazer. Esse saber-fazer, até há um passado próximo, não gerava muitos questionamentos, pois as teorias de aprendizagem sinalizavam que a memória daria conta desse processo.

Sem desmerecer sua importância e necessidade, aprendemos com os pressupostos teóricos de Piaget e Vygotski que a aprendizagem é um processo, que precisa levar em consideração também o contexto, bem como as experiências que o sujeito vive ao longo da vida e o processo de significação que esse constrói, na interação com os objetos simbólicos, físicos e culturais. A repetição e memorização que eram os recursos mais utilizados pelos professores abrem espaço para o processo de aprendizagem. Repetir não mais significa aprender como foi considerado em outras épocas.

Desse modo, saber-fazer significa encontrar meios para fomentar o desejo dos alunos pelo conhecimento ensinado na escola, transformando-o em aprendizagem significativa, conectada ao saber.

A aprendizagem significativa envolve a articulação do novo com o já existente; envolve a criação de um sentido para o aprendido, em função do já conhecido. Enquanto que na simples “memorização”, isto é, no ato de “decorar”, o novo conceito não se articula aos anteriores, não se integra à “visão de mundo” do sujeito; e, assim, por não receber uma significação e uma valoração, é rapidamente esquecido. Para que

a aprendizagem e o conhecimento se dêem é necessário, portanto, este pequeno ato criativo: a constituição de um sentido e de um lugar para o novo conceito, a partir dos conhecimentos anteriores. (DUARTE, 2002, p. 100).

Além disso, o sentido de autoridade e de respeito que o aluno tinha em relação ao professor era algo que já estava construído antes mesmo de a criança ir à escola e mais do que o prazer, o medo pairava sobre os alunos. Esses mecanismos se constituíam como dispositivos do saber-fazer, pelo menos no que se referia à disciplina.

Com as novas pesquisas, as contribuições de diversos campos do conhecimento, o acesso às novas tecnologias e a democratização do ensino no Brasil, esse saber-fazer que, de certa forma, estava assegurado, começou a se fragilizar. Hoje, muitas vezes, nós, profissionais da educação, não sabemos mais como fazer para ensinar a esses novos alunos e alunas, que estão chegando à escola. Temos dúvidas quanto ao que fazer para despertar o interesse deles, relativamente ao que está sendo ensinado na escola, ou melhor, não sabemos como fomentar o desejo.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (Inep), publicados em reportagem veiculada no jornal *Zero Hora*, em 4 de julho de 2010, revelaram que 41% dos jovens faltam às aulas por desinteresse. Segundo os jovens, o motivo da não frequência à escola seria porque os conteúdos não estão relacionados com a sua vida cotidiana. Esse desinteresse é demonstrado com muito mais intensidade no Ensino Médio, entretanto, percebe-se que já no Ensino Fundamental é necessário um grande investimento de energia para despertar o interesse dos alunos.

Os professores procuram fazer isso com empenho, mas, muitas vezes, não conseguem despertar o interesse dos alunos. A isso se soma a intensa carga de trabalho, a falta de tempo que inviabiliza a construção de metodologias e didáticas mais atraentes, o que torna as aulas mais interessantes e criativas, ou seja, essa busca parece estar atrelada ao tempo.

O tempo da máquina, da meta, do relógio (MELUCCI, 2004) já não dá conta da elaboração desse saber-fazer, um saber que precisa da experiência, posto que essa não é construída em pouco tempo. Esse saber-fazer parece reivindicar o tempo interno, o tempo do corpo, cujas dimensões desse tempo, segundo Melucci (2004), transitam pela esfera da reversibilidade, da descontinuidade, da dimensionalidade múltipla e da pluralidade, isto é, se constitui de forma mais humana, que prevê, nas diferentes situações, a possibilidade de recomeçar, agregando nova experiência.

Desse modo, sem conseguir unir o saber-fazer a essa pluralidade de tempos, sem conectar com o tempo interno, a tensão se torna uma companheira constante, que é vivenciada pelos professores e, nesse cenário, as interrogações se multiplicam: como ensinar, cumprindo o tempo da máquina, se o saber necessita do tempo do corpo, do tempo subjetivo? Como despertar o desejo de aprender? Como abrir nos alunos espaço para a falta num tempo em que oportunidades e eventos cotidianos se multiplicam, tornando-se possibilidades sem tempo? Como atuar em classes onde convivem aqueles com excesso de possibilidades e outros em situação de precariedade? Que interesses comuns poderiam ter essas duas realidades? Como

propor metodologias atrativas, que demandam tempo de planejamento, se a realidade de muitos professores é uma carga de trabalho de 40 horas-aula, sendo que dessas, 30 horas-aula são para o aluno, muitos até com carga horária mais elevada?

Muitos professores se vêem diante da impossibilidade de considerar o tempo interno e a dificuldade de buscar alternativas para a construção de um trabalho mais eficiente. A falta de respostas revela que o trabalho do professor está se tornando cada vez mais complexo. O desejo de diminuir essa complexidade talvez seja um dos motivos que levem os professores a frequentarem o curso, o que também sinaliza o desejo de tornar o trabalho que eles realizam com seus alunos e alunas mais fácil, mais leve e, muitas vezes, tornar o trabalho possível.

*“Procurei o curso para aprender, para saber trabalhar com crianças e jovens de maneira mais fácil.”* (Professor participante 4)

A busca pelo saber-fazer, muitas vezes, direciona os professores no sentido de buscar algo que está fora deles mesmos, algo que possa ser controlado, programado, que esteja pronto, um conhecimento a ser transmitido ou, como muitos denominam, buscar ‘receitas’. A receita não demanda tempo, não demanda muito pensar, também desconsidera a experiência, cuja prerrogativa é o tempo interno, o tempo do saber.

Nos dias atuais, conjugar tempo interno e tempo social não é uma tarefa simples. O equilíbrio necessita ser mais do que excesso de conhecimento, necessita estar conectado à natureza, não de forma ingênua, pois essa também é uma realidade produzida e sobre a qual intervimos. Equilíbrio significa considerar a existência dessa natureza, ou seja, incluir a experiência construída através dos ritmos biológicos, internos. (MELUCCI, 2004).

Nesse ponto, temos de explicitar nossa concepção vinculada à dimensão do conhecimento e do saber. Na dimensão do conhecimento, compreendemos que a busca pelo que está fora e por aquilo que é possível controlar pode inserir-se na esfera do conhecer, porque conhecimento, segundo Blanco (2006, p. 161), “pode transmitir-se, reproduzir-se, controlar-se”. Outra autora trata do conhecimento também a partir dessa perspectiva. Para Pérez-Lara (2007), o conhecimento está relacionado com o método, ou seja, é a via de acesso para a transmissão, caminho que possibilita transmitir o conhecimento a outra pessoa. Habitualmente, essa busca exige esforço, direciona-se para o intelectual e busca a universalidade, a objetividade conseguida com o máximo de desprendimento do individual, diz a mesma autora.

O saber insere-se em outra perspectiva, está relacionado com o indivíduo, com o que vivencia e constrói a partir da experiência. Blanco (2006, p. 161) salienta “que o saber se adquire sem esforço e às vezes sem consciência, está ligado à experiência, ao vivido, à contingência”. Essa perspectiva agrega outros elementos cujas respostas podem estar conectadas com a própria vida, ou seja, pode indicar o desejo de busca por um “saber para viver”, conforme lembra a autora, pois o saber só é encontrado partindo de si.

Vale ressaltar, entretanto, que essa diferença pode ser compreendida desse modo se for considerada desde a perspectiva histórica, pois, do ponto de vista da linguagem, embora as palavras tenham origens distintas, ainda assim são consideradas sinônimas. Ambas as concepções nos parecem interessantes, especialmente quando olhamos as narrativas de professores e professoras, ao expressarem suas motivações para estarem aos sábados participando de um curso de formação.

Blanco (2006) destaca que em educação não podemos abrir mão nem do conhecer, nem do saber, ambos necessitam estar conectados, pois se complementam. Se o conhecimento implica saber um caminho para encontrar um método de transmissão, também é preciso considerar que encontrar esse caminho exige um movimento de busca, que só o sujeito pode fazer. Essa vontade de saber é um impulso em busca de si e também de encontro com o outro, que, de forma mais aprofundada, pode ser considerada uma busca de vida pulsante.

A motivação para a busca de conhecimento e saber por parte desses sujeitos nos parece estar delicadamente conectada à busca de saber-fazer, que pode ser considerado um saber para viver já que se entrelaça ao sentido do ser professor, à medida que encontra vias de saber-fazer. Encontrar essa via possibilita, quem sabe, dar outros sentidos à própria vida, fazer algo de modo que o prazer, o gostar e o desejo de conhecer estejam presentes também nos estudantes.

Os professores também sinalizam que buscam caminhos para o saber-ser, para saber encontrar-se com o outro e poder ajudar o outro a também saber, conforme sinalizam as professoras:

*“Gosto de estar sempre estudando, me aperfeiçoando.”* (Professor participante 1)

*“Os temas são importantes para a minha prática e para minha formação pessoal.”* (Professor participante 3)

*“Busquei o curso para conhecer, refletir, problematizar, ampliar a minha compreensão para além da infância, adentrar no mundo juvenil.”* (Professor participante 2)

Para isso, é preciso, primeiramente, abandonar a crença de que é imperioso saber tudo. Essa vontade de saber-fazer não pode prescindir da reflexão, da intuição, da experiência, do vivido e do método. A superação daquilo que intuitivamente se considera como eficiente possibilita, quem sabe, chegar ao método, agregando o saber da experiência e da técnica, conjugando saber e conhecimento, incluindo razão e emoção.

Desconsiderar um desses aspectos equivaleria a desconsiderar os focos que iluminam o percurso que leva à formação do sujeito. Desconsiderar um desses aspectos equivaleria a negar o movimento de professores e professoras, quando se dirigem a uma instituição educativa em busca de conhecimento; seria desconsiderar nosso próprio movimento, qual seja, o saber nascido de experiências tidas ao longo de uma vida e a consciência da falta que impulsiona à busca por saber-fazer.



## SABER PARA SABOREAR

Outro eixo para pensar a participação de professores nos encontros parece relacionar-se com a busca do “saber para saborear”. Esse saber, diferentemente do conhecer que se direciona ao campo mental, intelectual, “o saber para saborear” direciona-se ao campo dos sentidos, vinculado ao estético. De acordo com Duarte Júnior (2001, p. 127), “o saber reside também na carne, no organismo em sua totalidade, numa união de corpo e mente [...]; saber implica saborear elementos do mundo e incorporá-los a nós (ou seja) trazê-los ao corpo, para que dele passem a fazer parte”.

A professora expressa sua motivação para estar no curso com as seguintes palavras: “*Minha principal motivação é a sede de conhecimento*”. (Professor participante 20). Podemos atrelar a motivação da professora ao sentido estético do “saber para saborear”. A experiência estética é fundamental para despertar os sentidos, para conectá-los à corporeidade. O conhecimento, nesse sentido, ao se conectar ao corpo, ao estético, ao sensível, pode tornar-se saber.

O saborear pode se constituir em experiência estética como o despertar do sentido do paladar, experiência muitas vezes esquecida no mundo contemporâneo, onde tudo necessita ser rápido e passageiro, onde tudo se converte em uma gama de informações pouco pensadas, saboreadas, sentidas e incorporadas. A experiência estética necessita de outro tempo, daquele que ultrapassa o mero cumprir dos acontecimentos como dar aulas, fazer um curso, preencher planilhas.

Levar a experiência estética do saborear ao curso de formação quebra a lógica do simples ingerir, como se o conhecimento e o saber fossem algo apenas vindo de fora e que automaticamente entra em nosso corpo. Saborear significa descobrir novas sutilezas do sabor, significa apreciar, sugerir novos ingredientes, apropriar-se, fazer com que ele faça parte de nós, diferentemente de apenas passar por nós. Saborear esteticamente envolve atribuir sentido ao que está nos alimentando, ou seja, o saber construído necessita do sentido para que se torne uma aprendizagem significativa.

Aproveitando a escrita dessa professora, pode-se fazer referência aos sentidos, à sede, à busca para suprir uma necessidade e senti-la atravessando o corpo. Dessa forma, pode-se fazer uma relação no sentido de que o saber alimenta o corpo, a alma. Água, alimento imprescindível para a nossa sobrevivência como humanos e o saber imprescindível para nossa sobrevivência enquanto seres pensantes. Dessa forma, o saber, saboreado, alimento do nosso pensamento, pode se tornar uma forma prazerosa de viver, ligada à experiência estética do aprender.

Duarte Júnior elucida esse aspecto.

No momento da experiência estética ocorre um envolvimento total do homem com o objeto estético. A consciência não mais apreende segundo as regras da “realidade” cotidiana, mas abre-se a um relacionamento sem a mediação parcial de sistemas conceituais. Na experiência estética o cotidiano é colocado entre parênteses e suspenso. Suas regras são abolidas. Por um momento o princípio do prazer coloca diante de nós

a sua criação, que nos envolve carinhosamente. O mundo real parou. Desfez-se. Do seu ventre estéril surge uma nova realidade com que nos embriagamos misticamente. Esta é a experiência estética: uma suspensão provisória da causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem forja. Ela se dá com a percepção global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação. (2002, p. 91).

Essa busca por formação, de alguma forma, opera como essa “suspensão” de que trata o autor. É um modo de tomar distanciamento do cotidiano escolar, buscando novas formas de ver o mesmo, permitindo que outro aspecto do real se torne visível por meio de um olhar sensível. “É no próprio sensível, no próprio ato de perceber, que reside o prazer estético: na percepção direta de harmonias e ritmos que guardam, em si, a sua verdade.” (DUARTE JÚNIOR, 2002, p. 91).

### SABER PARA EXPERIMENTAR

O saber também transita pela experiência, o que filosoficamente significa o modo como cada sujeito constrói suas vivências. A experiência é o que nos toca, o que nos acontece, o que nos transpassa. (LARROSA, 2003). É aquilo que atravessa nosso corpo, é aquilo que atinge o âmago do ser em sua relação com o tempo interno, que, segundo Melucci (1997), é o tempo de *Eros*, do corpo, da emoção. Aquilo que apenas o sujeito pode expressar e sentir.

Seguindo o pensamento do autor Larrosa (2003), viver uma experiência, em nosso tempo, se tornou algo difícil, posto que quatro são os fatores que interferem nessa dificuldade. O primeiro é o excesso de informação que toma o lugar da experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, está cada vez mais informado, mas o saber não está conectado ao sentido de sabedoria. A sociedade da informação possibilita que um sujeito acumule muitas informações, mas saber é mais que estar informado, ele se conecta ao vivido, àquilo que ocorre ao sujeito. Blanco (2006, p. 161) ensina que “a experiência que é a origem do saber é irrepetível, não controlável à vontade porque é temporal e está ligada ao concreto”.

Outro fator, segundo Larrosa (2003), a dificultar a experiência é o excesso de opinião. O sujeito moderno, por ser um sujeito informado, passa boa parte de sua vida opinando sobre qualquer coisa, sobre a qual se sente informado. Quando não opina, se sente descontextualizado, sente que lhe falta algo essencial. A lógica desse tempo é informar-se e opinar. Mas, como explica o estudioso,

[ ... ] a obsessão pela opinião também cancela a nossa possibilidade de experiência, também faz com que nada nos passe [...]. Quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito pessoal já não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, [...] não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Ou seja, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos de informação e de opinião, incapaz de experiência. (LARROSA, 2003, p. 89-90).

O terceiro fator a impossibilitar a experiência é a falta de tempo. Tudo passa demasiado depressa, e nos tornamos reféns de novidades, de novos estímulos, impedindo conexões significativas; a pressa também impede a memória, uma vez que cada acontecimento



é substituído por outro. (LARROSA, 2003). “Um tempo de possibilidades excessivas torna-se possibilidade sem tempo, isto é, simplesmente um mero fantasma.” (MELUCCI, 1997, p. 10).

Na opinião de Larrosa (2003, p. 92), a lógica da destruição da experiência também atravessa a educação. A falta de tempo também afeta os professores. Os baixos salários fazem com que muitos deles procurem atuar em diferentes escolas, com horários cada vez mais alargados. As exigências dos alunos por metodologias diferenciadas também pedem mais tempo e dedicação dos professores. Além disso, a escola é um lugar de muitas informações e, muitas vezes, passamos por ela, aprendemos a opinar, aprendemos a discutir sobre diferentes assuntos, tudo em um ritmo muito veloz e muitas vezes de forma desconectada. “A escola e o currículo se organizam em pedaços cada vez mais numerosos e mais curtos. De modo que, também na educação estamos sempre acelerados e nada nos passa.” (LARROSA, 2003, p. 92).

Um quarto aspecto a ser considerado é o excesso de trabalho. O sujeito moderno, além de ser informado, de opinar e de estar permanentemente agitado pelas demandas do tempo, é um ser que trabalha, que necessita estar ocupado, que quer produzir, mudar as coisas, arrumar, organizar. Por estar em constante atividade, não pode parar e, quando o faz, nada lhe acontece, pois logo é tomado pelo desejo de continuar.

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe, ou nos aconteça, ou nos chegue, requer um gesto de interrupção quase impossível nos tempos que correm: requer parar e pensar, parar e olhar, parar e escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar e sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o julgamento, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos passa, aprender a lentidão, escutar os demais, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter mais paciência, dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2003, p. 94).

Nesse viés, a experiência é um elemento vital para *o aprender*, dado que, por meio da experiência, o sujeito encontra a si mesmo, surpreendendo-se consigo mesmo a partir daquilo que encontra de si. Muitas vezes, nessa busca, o próprio sujeito não se reconhece e precisa se reconstruir, reinventar-se, refazer-se.

Conforme anuncia a professora, a experiência é um recurso utilizado para resolver conflitos existentes na escola, mas, muitas vezes, eles (os professores) se deparam com dificuldades. É nesse momento que entre em cena o papel do curso de extensão, que também pode se constituir como um recurso, quando os conflitos existentes na escola não conseguem ser resolvidos por meio da experiência.

*“As experiências nos cursos são boas porque com experiência pode conseguir resolver os problemas. Às vezes mesmo com experiência não consegue resolver certas coisas e os cursos ajudam.”* (Professor participante 22)

Refletindo sobre o modo como o curso de formação opera, podemos pensar que, em um primeiro momento, ele se constitui como fonte de conhecimento. Na medida em que os

temas são discutidos nos encontros e o conhecimento vai sendo significado, ele se torna saber e pode se elevar à condição de experiência, pois, do mesmo modo que não podemos prescindir do conhecimento e do saber, também não podemos prescindir da experiência que vai se constituindo na medida em que o sujeito tem oportunidade de vivenciar esses momentos. O curso também possibilita uma parada no tempo cotidiano do fazer uma vez que não se constrói experiência sem tempo. O curso se torna um aliado na construção da experiência.

## SABER PARA ESCUTAR E DIALOGAR

Barbier (1993, p. 205) argumenta que a escuta necessita estar acompanhada de sensibilidade e chama de sensibilidade “a forma elaborada do *sentimento de ligação (reliance)*: uma empatia generalizada em relação a tudo o que se vive e a tudo o que existe”. Para a autora, a escuta sensível vai além da interpretação de dados: ela busca o sentido que existe na palavra expressa, no gesto, no olhar, no silêncio, no diálogo “que sem cessar anima a vida”.

Para essa estudiosa a escuta sensível se alia à arte mais do que à ciência, pois a ciência circunscreve e impõe modos de referência. Aliada à arte, a escuta sensível é primeiramente o vazio, é primeiramente silêncio de quem se propõe a escutar, é primeiramente silêncio de quem quer falar. Aliada à arte, a escuta sensível tem relação com o tempo necessário para elaborar a palavra, que se move internamente à espera de tomar forma (FABBRINI; MELUCCI, 2000) para, depois, abrir-se ao diálogo. Escutar sensivelmente é contribuir para a abertura do outro, para que se instale “a confiança do sujeito para com o outro-que-escuta”. (BARBIER, 1993, p. 211).

O diálogo ocorre na interação entre os pares. A interação possibilita a troca e pode auxiliar na busca de soluções para os conflitos vivenciados pelos professores. A interação pode também operar na busca da qualidade do trabalho educativo. É o que sinalizam as narrativas dos professores expressas a seguir:

*“Necessidade de continuar a refletir sobre a minha prática e a busca de solução através da interação entre os colegas do curso.”* (Professor participante 23)

*“Obter maior conhecimento, trocas, que venham a somar os já adquiridos para maior qualidade e significância no próprio trabalho.”* (Professor participante 17)

A prática de uma escuta atenta e sensível, a prática do diálogo, possibilita o reconhecimento do outro como alguém que tem algo a dizer e, nesse sentido, o que os professores expressam é seu desejo de dizer e de escutar, seu desejo de serem escutados e, a partir desse movimento, empreender o diálogo. O diálogo legitima a palavra. Através do diálogo se estabelece o intercâmbio, pois há troca, que pode ocorrer a partir da escuta sensível. A prática da escuta sensível exige uma abertura por parte do professor, possibilitando, inclusive, aquilo que Freire (1997, p. 127) reconhece como habilidade de falar com o outro ao afirmar que “somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele”.

Se os professores sinalizam a necessidade de intercâmbios, significa que buscam o diálogo. Para dialogar, é preciso escutar, é preciso silenciar, suportar o silêncio do outro. É preciso estar aberto para a fala do outro. Uma relação dialógica só se dá a partir de uma abertura, de um desnudar-se diante do outro, de aceitar-se como ser em permanente formação, em permanente aprendizado. Essa prática, se vivenciada pelos professores, pode levar a uma prática pedagógica também baseada no diálogo. Que teoria de aprendizagem pode ser mais bonita do que aquela atravessada pela arte de dialogar e pela sabedoria de saber-se também aprendente?

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a beleza que há nela como viabilidade ao diálogo. [...] O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história. (FREIRE, 1997, p. 153-154).

De acordo com Freire (1997), uma “relação dialógica” não se dá somente no diálogo em si, ela se dá na interação e no limite de capacidade de abertura dos sujeitos para a escuta do outro, no reconhecimento da própria incompletude. Não é somente no diálogo que se promove a abertura, mas é na disponibilidade de abertura que está a possibilidade de surgir uma relação dialógica. (SALVA, 2003).

#### PARA FINALIZAR

Retomando as categorias de análise construídas para compreender as dificuldades e as motivações dos professores para a participação no curso, percebemos, através das vivências compartilhadas, em muitas situações, a expressão de gratidão dos professores à oportunidade de serem escutados e de dialogar com os colegas, cuja queixa evidenciava a dificuldade de escuta no interior das instituições. A necessidade do diálogo se impõe como forma de amenizar as dificuldades com as quais os professores se deparam, diante dos conflitos que ocorrem na escola, especialmente no que diz respeito ao que consideram como falta de interesse por parte dos alunos.

Percebemos, também, que a busca por outras experiências os motiva. Experiências essas que carecem de um tempo próprio, pois elas só podem ocorrer mediante um profundo processo de contato consigo mesmos. Outro aspecto expresso nas narrativas refere-se às demandas da escola no tempo contemporâneo e à exigência dos alunos nela inseridos e que reivindicam um novo saber-fazer, em relação ao qual ainda estamos em processo. Para os professores as dificuldades podem ser amenizadas nos cursos de formação, posto que podem dialogar, refletir, construir outras experiências e promover trocas. Por último, destacamos um aspecto que se encontra na ordem do estético, de um saber que se relaciona com o sabor, que possibilita o desfrutar, o deleite e o prazer, simbolicamente expressos na sentença: “sede de conhecimento”.

Entre os fatores que dificultam a adesão aos cursos de formação, destacamos a falta de tempo e, em relação a isso, o ritmo de trabalho no cotidiano escolar. Esse ritmo de trabalho está relacionado com os múltiplos tempos vividos no cotidiano e com a dificuldade de manter-se conectado com o tempo da experiência, tempo do corpo, do biológico, da natureza. Nos relatos das experiências dos professores envolvidos no curso, em muitas situações, a luta pela sobrevivência faz dos profissionais da educação pessoas sobrecarregadas por excessivo número de horas e turnos de trabalho, inviabilizando a construção de uma relação com o tempo de forma equilibrada, a ponto de não poder respeitar a si mesmo e nem de atender às demandas externas.

Além disso, nem sempre as propostas educacionais das escolas contemplam a necessidade de um olhar mais sensível como um investimento na qualidade desses profissionais, pois são educadores, que têm que dar conta de inúmeras exigências cotidianas, de inúmeros afazeres muitas vezes sem tempo de olhar para si e para o outro.

Pode-se considerar, também, que o modelo econômico dita normas e formas de viver, condicionando o modo e o ritmo de vida, fragmentando cada vez mais o conhecimento. Além disso, o modelo econômico determina o tempo e o espaço do viver. Isto é, o tempo e o espaço das relações ocorrem de forma cada vez mais superficial e transitória. O fazer dos professores, por ser uma tarefa essencialmente humana e profunda, exige um tempo próprio, um tempo para construir vínculos, um tempo para a experiência fazer-se, um tempo para a escuta sensível, um tempo para dialogar, um tempo para olhar para si e, em vista disso, para o outro. O tempo da tarefa educativa, com certeza, não é o tempo vivido na sociedade do lucro, do ter e do poder.

## REFERÊNCIAS

- BARBIER, René. A escuta sensível em educação. *Cadernos Anped*, Porto Alegre, n. 5, p. 187-286, fev. 1993.
- BLANCO, Nieves. Saber para viver. In: PIUSSI, Anna Maria; MÉNDEZ, Ana Mañeru (Org.). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro, 2006. p. 151-183.
- DIAS, Débora. Cresce a violência contra a mulher. *A Razão*, Santa Maria, 7 dez. 2010.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação do sensível*. Curitiba: Criar, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papirus, 2002.
- FABBRINI, Anna; MELUCCI, Alberto. *L'età dell'oro: adolescenti tra sogno ed esperienza*. Milano: Feltrinelli, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes e fazeres necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura e formación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

MELUCCI, Alberto. *Movimentos sociais na contemporaneidade*. São Paulo: Ed. da PUCSP, 1997.

\_\_\_\_\_. *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

O ALUNO vai à aula, mas não se interessa. *Zero Hora*, Porto Alegre, 4 jul. 2010.

PÉREZ-LARA, Nuria. La relación con el saber. In: MONTOYA, M. M. Ramos (Org.). *Saber es un placer: la práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid: Horas e Horas, 2007.

SALVA, Sueli. *Vai ter dança hoje?: itinerários juvenis no espaço escolar*. 2003. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação/ UFRGS, Porto Alegre, 2003.

SOARES, Laura Tavares. Indicadores de extensão universitária. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO REUNI, 8, 2010. Disponível em: [www.reuni.mec.gov.br](http://www.reuni.mec.gov.br). Acesso em: 24 dez. 2010.