

Formação de professores e o Método Peripatético: diálogos entre Francisco Imbernón e Antonio Lancetti

Vantoir Roberto Brancher* 

Josete Bittencourt Cardoso** 

Instituto Federal Farroupilha, Santa Maria, RS, Brasil.

Paula Hosana Silveira Biazus*** 

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

Resumo

O presente artigo busca materializar uma aposta de encontro entre dois autores, a saber, Francisco Imbernón e Antonio Lancetti, de forma que nos apropriamos de seus escritos sobre, respectivamente, a formação de professores e a clínica em saúde pública. Ousamos aproximar esses pensadores, pois entendemos que ambos versam sobre mudanças muito similares dentro das atividades que executam. O encontro desses autores possibilita que se transponha o paradigma atual que vivemos com relação à formação docente, numa busca por uma lógica mais holística e humanizadora neste fazer.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação; Peripatético.

Abstract

Teachers formation and the Peripatetic Method: Dialogues between Francisco Imbernón and Antonio Lancetti

This article seeks to materialize a bet of encounter between two authors, namely, Francisco Imbernón and Antonio Lancetti. So that we appropriate their writings on teacher training and the public health clinic respectively, we dare to approach these thinkers because we understand that both talk about very similar changes within the activities they perform. The meeting of these authors makes it possible to transpose the current paradigm that we live in relation to teacher education, in a search for a more holistic and humanizing logic in this task.

Keywords: Teacher training; Education; Peripatetic.

* E-mail: vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br

** E-mail: josete.cardoso@iffarroupilha.edu.br

*** E-mail: phsbiazus@gmail.com

Título Formación de profesores y el Método Peripatético: diálogos entre Francisco Imbernón y Antonio Lancetti

Este artículo busca materializar una apuesta de reunión entre dos autores, a saber, Francisco Imbernón y Antonio Lancetti. Para que nos responsabilicemos de sus escritos sobre, respectivamente, la formación del profesorado y la clínica de salud pública, nos atrevemos a acercarnos a estos pensadores porque entendemos que ambos tratan sobre cambios muy similares dentro de las actividades que realizan. La reunión de estos autores permite transponer el paradigma actual que vivimos con respecto a la formación del profesorado, en la búsqueda de una lógica más holística y humanizadora en este hacer.

Palabras clave: Formación de profesores; Educación; Peripatético.

Introdução

A clínica peripatética¹ pode ser compreendida como estratégia utilizada em situações clínicas nas quais os protocolos tradicionais já não contam do início, andamento ou altas dos usuários de serviços de saúde. Ela foi e é especialmente utilizada com pacientes considerados difíceis, tais como aqueles classificados como violentos, tóxicomanos etc. (LANCETTI, 2007), usuários de instituições originadas após a Reforma Psiquiátrica. Dentro dessa perspectiva trabalha-se com a inventividade e produção de autonomia, buscando acionar outras instâncias e sujeitos, de forma a (re)conectar os atendidos aos territórios com os quais se identificam. Por funcionar como disparador de agenciamentos e acontecimentos, o ensinar andando, como praticava Aristóteles, surge como metáfora e sugestão para aprendermos em movimento. Tal proposta pode nos ensinar como dar conta de situações nas quais o que se sabe e o que já foi apreendido não respondem mais às perguntas propostas.

Antonio Lancetti (2007) discute que essa estratégia responde à mudança de perspectiva dos sujeitos atendidos. Se se entendia o manicômio como território de cuidado dos pacientes mencionados anteriormente, após a Reforma passa-se, não apenas a construir novas instituições, mas a transformar a imagem e o Imaginário desses sujeitos. A ativação do coletivo, para utilizarmos as palavras do autor, é uma construção de “novos *settings*”² altamente férteis para a produção de subjetividade e cidadania” (LANCETTI, 2007, p. 21).

¹ O termo peripatético ou peripatética, em sua etimologia, refere-se ao passear, ir e vir conversando.

² “O setting é a montagem, o cenário ou a situação; espaço dentro-fora facilitador da comunicação consciente-inconsciente; relação na qual o psicanalista opera” (LANCETTI, 2007, p. 21).

A motivação dessa escrita refere-se às discussões propostas por Francisco Imbernón em dois livros. Em “Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza”, o autor indica a necessidade de rompimento de algumas diretrizes sob as quais se estruturou a instituição educativa e que a configura como “[...] centralista, transmissora, selecionadora, individualista” (IMBERNÓN, 2005, p. 7). Em obra seguinte, a saber: “Formação Permanente do Professorado: Novas Tendências”, destacamos quando o autor pondera que “[...] uma nova formação deve estabelecer mecanismos de desaprendizagem para tornar a aprender” (IMBERNÓN, 2009, p. 43). As críticas ora dirigidas à formação de professores ou aos cuidados em saúde pública nos põem a visualizar que, para ambos autores, há necessidade constante de reestruturação, acompanhamento passo a passo e protagonismo dos sujeitos participantes, como nos aponta Antonio Lancetti (2007).

Cabe destacar que as discussões propostas por Lancetti (2007) tencionam repercutir mais pelo contágio do que pela repetição, mais pelas vias da experimentação que da transposição de uma teoria que, por si só, propõe perceber as singularidades e buscando permitir a emergência de novos sentidos, tendo o compromisso com a construção coletiva. A utilização do termo peripatético, explica o autor, advém de diversas vertentes, tal como a vida; tal como as formações, dizemos nós. Para este, remete à escola filosófica de Aristóteles por seu hábito de ensinar caminhando pelos jardins de Apolo de Liceu, próximo a Atenas. Diz também das intervenções de Sigmund Freud e suas sessões em caminhada com seus pacientes na distante Viena do século XIX. Fala também um paciente e Friedrich Nietzsche que, como observa Lancetti (2007, p. 16), “[...] afirmava que as principais ideias surgem durante caminhadas”.

Desta forma, as caminhadas teóricas trouxeram-nos até esses dois autores e com os quais compomos a proposta ora apresentada. Em nossa escrita, buscaremos utilizar o termo peripatético/peripatética em sua acepção conotativa, qual seja passear, ir e vir conversando e assim ensinando e aprendendo. Quando aliamos o termo à formação de professores, estamos buscando um modo de que, ao passearmos pela formação, possamos transformá-la em um cotidiano, trazendo-a para dentro da escola e mais próxima dos sujeitos. Dizemos desse modo por percebermos o ainda distanciamento da academia e da prática vindoura dos professores. Assim, ao propormos que a formação precisa ser revista é porque ela parece não mais responder às demandas da profissão e, portanto, precisa caminhar para outras possibilidades, de forma que na

caminhada note-se o caminho (ou a formação acadêmica), mas também o que ocorreu com caminhante (ou o professor).

A proposta de observar os professores, quando estudamos educação, não é novidade – pelo menos nas últimas décadas. Apesar de não estarmos distinguindo áreas de conhecimento, é importante observarmos quem são os professores para então compreendermos suas atividades. Destacamos nosso debate a partir da formação inicial, por avistarmos, aí, a entrada dos sujeitos em uma categoria profissional. Entretanto, os tensionamentos daqui decorrentes podem ser realizados em qualquer momento da carreira, haja vista que afeto e comprometimento com a mudança não dependem de um ou outro período. Nesse sentido, devemos compreender os ciclos de vida profissional dos professores, proposto por Huberman (2000), como processo e não determinação linear.

Assim, atentar às especificidades de cada trajeto formativo e de como esses se aliam ao projeto dos espaços onde os professores estão inseridos é o convite que Antônio Nóvoa (2009) e Marie-Christine Josso (2004) acabam por promover. Tais autores possibilitam que alinhavemos nossa conversa entre aqueles entendidos, aqui, como principais. Ao trabalharem sob a perspectiva de valorização da personalidade dos professores, tendo investigado como as formações acadêmicas e as transformações sociais impactam no modo como os professores desenvolvem sua profissão, ampliam nossa visão do que se trata atuar como docente pois combinam a busca pelas motivações e a transformação dos sujeitos como mote de suas investigações.

É importante destacar que, ao propormos o diálogo entre Lancetti e Imbernón, tratamos mais de compreender a educação sob novas perspectivas, numa aposta de que, dentro da instituição de ensino e com os sujeitos que a compõem, é que se encontrará o potencial para transformá-la, do que determinar em que modalidade de ensino a discussão de uma formação peripatética possa ou não se dar. Assim, estruturamos essa proposta de análise onde buscamos aproximar os autores Francisco Imbernón e Antônio Lancetti, com a finalidade de responder a seguinte pergunta: é possível pensar uma formação de professores peripatética?

As proposições de Francisco Imbernón para uma formação permanente de professores

Nas obras referenciadas do professor, mestre e doutor em Filosofia da Educação, catedrático de Didática e Organização Escolar da Universidade de Barcelona,

Francisco Imbernón, encontramos importantes reflexões acerca do trabalho do professor e perspectivas que o autor acredita comporem o futuro da profissão. O livro “Formação Permanente do Professorado: Novas Tendências” põe-nos claro, propriamente localizado em título de apresentação da obra, que existe a necessidade de uma mudança na formação permanente do professorado no século XXI.

Entretanto, a flagrante necessidade de atualização não conseguiu nortear as ações para essa formação. A superficialidade aparenta dar o tom nessa atividade, dado que ainda que “[...] em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação permanente ou capacitação começa a ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas” (IMBERNÓN, 2009, p. 34), poucas são as ações que visam reais transformações para a profissionalização docente. O tom parece o mesmo desde sua obra “Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza”, na qual o autor discute que, apesar da ascensão da categoria de profissão, subsiste a necessidade de autonomia, ou seja de “[...] poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática” (IMBERNÓN, 2005, p. 13), restando-nos descobrir como provocar espaços para que ela seja possível.

Entendemos que a ausência ou desproporcionalidade da inovação parece dever-se ao predomínio de uma imagem docente de transmissão e de saber verticalizado, a qual acaba por impedir processos formativos que colaborem para além do acúmulo de conhecimento teórico (IMBERNÓN, 2009) ou de manejo de habilidades mecanizadas (IMBERNÓN, 2005). Notamos assim a permanência do imaginário associado aos primórdios da instituição de sistemas educativos e sua vinculação com a Igreja (NÓVOA, 2009). Saberes nunca são saberes por si só, respondem a intencionalidades, as quais originam-se na e pela prática, e pelos questionamentos do alunado.

Assim, se entendemos a escola como espaço de encontro de sujeitos, estamos falando de um espaço de construção subjetiva. Nas palavras do autor, as formações encontram-se “[...] distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem” (IMBERNÓN, 2009, p. 35). E esse é um dos alertas de Sacristán (1995), ou seja, para o autor, a distância da prática e do conhecimento que se origina dela força as pessoas a agirem de acordo com crenças ao invés de seus saberes especializados.

Deste modo, ao desconsiderar a potencialidade que cada professor tem, bem como a história que construiu seu processo formativo, sem mencionar o fato de que os

encontros que se promovem no ambiente escolar dependem da atuação de uma diversidade de atores sociais, acabamos por impedir ou reduzir a participação dos sujeitos que compõem e constroem a escola. Deste modo acabamos por reproduzir o desprestígio que os professores têm experimentado, em parte devido à demora em perceber a educação em sua relação com o hoje.

Entendemos que se tardou observar a educação, ainda que existam registros de que a docência vem desde a Antiguidade sendo exercida. Ou seja, sabe-se sua existência, porém o lapso temporal até a percepção do que e como se deve saber precisa estar “[...] atualizado à luz dos tempos atuais, trata-se de uma preocupação bem mais recente” (IMBERNÓN, 2009, p. 12). Entretanto, a velocidade dessa iluminação confunde-se sobremaneira, especialmente quando consideramos estar em um período onde que se é produzido está fadado a perecer rapidamente. A obsolescência atribuída aos materiais e, mais atualmente, tendo atingido os sujeitos, parece-nos corresponder a um espírito de disputa. Tal percepção advém de que, em algumas vezes se tem a impressão de que o reconhecimento dos sujeitos ocorre a partir de uma descoberta científica ou um novo produto a serem consumidos. É da posse de uma verdade que estamos falando. Quem é dono, centraliza em si o controle.

Outro ponto relevante nas discussões de Imbernón (2005), as quais abordam a profissão docente, é a falta de delimitação do que é ou não competência dos professores. O fato se evidencia no aumento da demanda de sua atuação e da intensificação do trabalho, o que acaba por impedir que esses profissionais tenham tempo hábil para refletir sobre e (re)construir a profissão (IMBERNÓN, 2005; 2009; NÓVOA, 2009). A importância desse período de latência entre o reconhecimento da demanda e a busca por soluções tem-se encurtado, pouco contribuindo para a elaboração de propostas que condigam com a realidade vivenciada. É preciso estar em contato com as demandas, mas também ter tempo suficiente para estudar e elaborar respostas para as mesmas, ou seja, buscar e produzir subsídios para que as práticas pedagógicas possam ser percebidas como adequadas, considerando os sujeitos, o tempo e seus territórios (SHÖN, 1992).

Tal posicionamento, qual seja, de sobrecarga ou de falta de delimitação das responsabilidades docentes, tem colocado os profissionais acuados diante do prestígio aos especialistas que, de fora, buscam e acabam por ditar os discursos, bem como os rumos da docência nesse contexto (NÓVOA, 2009). Sobre este fato Foucault (2007)

recorta a questão no sentido de apontar-nos as exclusões que legitimam e naturalizam determinadas vozes, da divisão de verdadeiro ou falso, como exemplo do saber encontrar-se legitimado apenas nas mãos da ciência, sob o crivo de um diploma ou de um diplomado e não necessariamente daqueles que vivenciam, dentro das instituições os processos de aprendizagem e ensinagem. Imbernón (2005, p. 68) alerta que a

[...] crescente complexidade social e educativa da educação (ainda maior no futuro) deveria fazer com que a profissão docente se tornasse, em consonância, menos individualista e mais coletiva, superando o ponto de vista estritamente individual aplicado ao conhecimento profissional, em que a colaboração entre os companheiros está ausente, já que o professor se converte em instrumento mecânico e isolado da aplicação e reprodução, com algumas competências limitadas à aplicação técnica em sala de aula.

Assim, tanto Imbernón (2005; 2009) quanto Nóvoa (2009) entendem que a recuperação do controle sobre o processo de trabalho e sobre a própria formação, por parte dos professores, é um dos caminhos para a articulação de uma nova profissionalidade. Pensar a professoralidade, ou o que caracteriza ou distingue a categoria das outras, é compreender tanto as exigências quanto a forma como essas transformaram-se ao longo do tempo e das sociedades. Que professores, enfim, estão sendo buscados na atualidade? Que espaço há para a docência enquanto profissão?

Não é novidade que se vem adicionando ao professorado adjetivos como reprodutores ou transmissores de conteúdo. Nem essa, nem a imagem de que sejam detentores de um saber “imaculado”. De qualquer modo, tais imagens precisam além da evidenciação, uma reconfiguração. A discussão e potencial mudança, muito mais do que responder a uma demanda atual de mudança de *status* da profissão, aproxima-nos de uma aposta na caminhada por outros espaços; uma construção que tenha outros referenciais. Para Sacristán (1995), entretanto, é a recuperação do professor “artesão” que parece encaminhar-nos a uma resposta: com a ativação de tal imagem estaríamos próximos das práticas desenvolvidas no real, nas intenções e interpretações subjetivas, porém, construindo esquemas práticos e discutindo coletivamente o quê, como e quando deve ser feito.

É nesse sentido que também nos diz Imbernón (2005, p. 15):

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Aqui, passamos a nos aproximar de uma formação peripatética e, para nossas escritas, atentamos especialmente aos capítulos das obras de Francisco Imbernón, os quais discutem as diferentes fases e espaços onde ocorrem as formações docentes (IMBERNÓN, 2005) e novas tendências de formação permanente do professorado, onde a formação é entendida como tarefa coletiva (IMBERNÓN, 2009). A individualização do processo é destacada pelo autor como um dos elementos a serem combatidos, estando presente quando propõe a inserção de outros elementos para a formação permanente, tais como a noção de que se deve “[...] partir dos projetos das escolas para que o professorado decida qual a formação de que necessita para levar adiante o desenho, a colocação em prática e a avaliação do projeto” (IMBERNÓN, 2009, p. 39), uma ação que contenha, portanto, a participação coletiva e seus olhares ampliados.

Neste sentido, o autor condena as formações baseadas em modelos de treinamento nas quais, entende, “[...] há uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidas pelos professores em sala de aula” (IMBERNÓN, 2009, p. 51), discutidas a partir do conhecimento de um agente externo, um *expert* que solucionaria os problemas alheios por meio de exemplos de atividades exitosas, apresenta uma espécie de tutorial, um modo de fazer. Apenas com essa denúncia, diante do fato de que não há apenas um tipo de professor ou um tipo de escola ou, ainda, um tipo de sujeito-aluno, flagramo-nos da descontextualização que os cursos de formação ofertados aos professores podem promover, além da ineficiência, dispêndio de tempo que poderia ser melhor aplicado à solução dos problemas da experiência/vivência em sala de aula, tendo em vista a não-consideração da multiplicidade que decorre da atividade docente e dos múltiplos fatores que compõem a instituição escolar.

A atitude mencionada fere também a potencialidade do encontro promovido entre os sujeitos que convivem nesse ambiente, estratégia que o autor destaca como primordial posto que, para maximizar a cultura do professorado, informa que, além do compartilhamento dos processos metodológicos e de gestão, deve-se também desenvolver “[...] a autoestima coletiva diante dos problemas que surgem na realidade social e no ensino” (IMBERNÓN, 2009, p. 67), considerando que a escola não deve, sozinha, dar conta das demandas originadas pelas novas estruturas familiares e sociais. A noção de olhar ampliado encaminha-nos para a própria ideia de que os sujeitos precisam imaginar qual escola ou qual educação, ou ainda, qual sociedade

desejam empreender, emprestando, cada um, um pouco de si para a transformação desses lugares.

Porém não consideramos apenas as relações interpessoais ou a reforma nas estruturas dos cursos, bem como quem ou o que deve constar nas proposições de formação, pois

[...] a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na carreira, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, etc. e, é claro, pela formação permanente em que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional (IMBERNÓN, 2005, p. 44).

A legitimidade das formações, destacamos, não se faz por meio do apreço a um outro fator. A combinação entre maior valorização financeira e formações que se estruturam sob as demandas advindas do corpo docente da instituição escolar, para mencionarmos apenas dois componentes, só obterá sentido “[...] quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito do trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais” (IMBERNÓN, 2005, p. 45). Ascensão financeira, social e profissional.

Recorrendo a Day (2005, p. 159), Imbernón (2009, p. 42) concorda que “[...] não é possível desenvolver os docentes (na passiva). Que eles se desenvolvam (ativamente)”. Logo, não se trata de imputar mudanças, mas permitir o que esses caminhem em direção a um acontecimento, possibilitar brechas no desenho enrijecido das formações. Desta maneira e a partir dessas breves discussões, é que entendemos que a clínica peripatética discutida por Lancetti (2007) pode nos emprestar algumas ferramentas e portanto, apresentaremos nossa leitura sobre o trabalho deste autor.

Antonio Lancetti e a Clínica Peripatética

[...] percebíamos que os pacientes mudavam ao transpor a porta do hospício, que um enxame de pessoas permanecia no limiar arquitetônico, entre o dentro e o fora do prédio, que essas saídas e entradas, as idas ao cinema, as andanças pela cidade constituíam novos settings altamente férteis para a produção de subjetividade e cidadania (LANCETTI, 2007, p. 21).

O psicólogo e psicanalista argentino, exilado político, ex-assessor do Programa de Saúde Mental da cidade de Santos (SP), Antonio Lancetti descreveu ao longo de seis ensaios do livro “Clínica Peripatética” lançado em 2007 pela Editora Hucitec, os percursos de sua trajetória profissional e a investidura em uma forma diferente do imaginado ser psicólogo: longe de divãs e próximo das andanças proporcionadas

pelo movimento da Reforma Psiquiátrica. Os capítulos da obra tratam, portanto, de experimentações ocorridas no campo da saúde mental, da pedagogia com crianças e jovens que delineia terem vidas difíceis; os modos de trabalho nos Centros de Atenção Psicossociais (Caps); estratégias de redução de danos (RD); questões de saúde mental nos Programas de Saúde da Família (PSF) acompanhadas pelos agentes comunitários de saúde; e suas composições com as conceitualizações de Gilles Deleuze, tais como agenciamento e clínica cartográfica; além de entrevista com um dos precursores na inventividade que é o RD no Brasil, Domiciano Siqueira.

Ao depararmos-nos com seus escritos, somos lançados para uma nova forma de realizar a escuta e a visualização da clínica psicológica. Quer seja pela constante dos deslocamentos e a mudança do *setting*, quer seja pela aposta numa nova forma de perceber e deixar perceber os sujeitos, demandando, assim, nossos afetos.

Lancetti (2007, p. 21) coloca-nos frente a frente às repetições ocasionadas pela estabilidade das instituições. Quando questiona o aparelhamento manicomial e sua experiência na desmontagem desta na cidade de Santos, informa que a “[...] organização dos espaços-tempos são promotores de identidades cronificadas”, ou seja, que a inserção em instituições totais delimita os espaços e articula os movimentos permitidos ou não para o andar desses sujeitos. E é disso que se trata a epígrafe dessa seção, ao implementarem novas estratégias de saúde, quer seja pela convocação de profissionais de saúde a saírem de seus espaços-padrão, quer seja pela inserção de outras pessoas na produção de vida por meio das mais diferentes artes, funcionou para “[...] pôr de pé os cidadãos psiquiatrizados” (idem, p. 22), em uma clara declaração de suas ações, mas também como metáfora da retomada da autonomia desses sujeitos. Saídos dos muros dos hospitais psiquiátricos, estes sujeitos poderiam experimentar novas formas de vida, para além daquela já engessada em seus hábitos.

A denúncia da cronificação, da estabilidade ou da protocolização de novos cuidados que foi a destituição do poder da instituição manicomial, entretanto, não transformou as ações da Reforma Psiquiátrica na mocinha da história. Tentativas de replicação das ações empreendidas em uma cidade e transpostas para outra flagram os vícios aos quais as formações profissionais se condicionaram. “As ideias-força do PSF conduzido por David e sua equipe foram inventar, confrontar e socializar saberes” (LANCETTI, 2007, p. 33), ou seja, a proposta era estar junto do coletivo que

se deseja modificar e com ele constituir a mudança, produzindo o que denominara clínica artesanal.

É também citada a experiência de constituição dos Núcleos de Atenção Psicossocial, os Naps, de forma que os funcionários iam “[...] às associações de bairro, às igrejas, aos sindicatos, para explicar o que iria acontecer e conversar com as pessoas” (LANCETTI, 2007, p. 42), assim, inteirando, pedindo ajuda e comprometendo a comumidade na produção de vida e de subjetivação dos usuários desse serviço de saúde, posto que a mudança de um provocava a mudança coletiva – ou pelo menos intentava. Neste caminho, a figura dos agentes comunitários de saúde tornou-se primordial, servindo de elo para produção de saber tanto para as famílias visitadas – posto que atuavam como ponte de cuidado com outros atores sociais –, quanto para os profissionais – que se apropriavam do conhecimento acumulado de suas experiências sobre as pessoas e espaços atendidos –, pois possibilitavam a construção coletiva de saúde.

Por fim, recordamos que o autor apresenta recortes de como desenvolveu sua práxis peripatética, sempre atento ao fato de que o “[...] pior dos riscos é o desânimo ou a racionalização profissionalista” (LANCETTI, 2007, p. 104-105), a qual, baseada em vícios, impedia a ampliação da vida e a transformação do cenário onde o sujeito-usuário e o sujeito-profissional se encontram/encontravam. Sua aposta, pois tratamos disso inclusive para a construção da relação empreendida nesse texto, é que a complexidade de suas ações se davam tanto pela ocorrência no território geográfico quanto no existencial, este onde os sujeitos se compõem em “[...] universos locais, de culturas originárias, mídias, religiões, etc.” (idem. p. 108). Desta forma, entendia que a junção de ambos fatores compõe o modo de experimentar o mundo de cada um, fato que merece atenção para não incorrer em generalizações que venham a inviabilizar o trabalho com e dos sujeitos.

Assim, entender da cultura de onde se está é uma das peças fundamentais do trabalho investido pelo autor. Saber da cultura, dos hábitos, das esquinas, cheiros e desejos de cada um e cada coletivo tornava-se mais importante do que o esquadriçamento teórico e a resposta acadêmica. A busca por um protocolo padrão deveria abrir espaço para o reconhecimento e o saber utilizar as ferramentas do sujeito com o qual se encontra, bem como de seu entorno, a seu favor, pois estar junto era e é essencial. Portanto, se a racionalidade científica é apenas uma das respostas possíveis para as perguntas sobre o sofrimento humano, devemos-nos questionar em que idioma os

sujeitos, que chegam até nós, falam? Esse é o convite que Lancetti (2007), nas entrelinhas, nos deixa: conhecer o outro para junto desse outro compor o mundo.

Considerações para uma aposta de formação de professores peripatética

O sofrimento pode acometer qualquer trabalhador no âmbito das instituições, afinal, enquanto sujeitos sociais, afetarmos e sermos afetados por aquilo que nos rodeia compõem o contrato social tácito pelo qual reconhecemo-nos enquanto coletivo. A terceira lei de Newton, que na física indica-nos a existência de uma força de mesmo valor e direção com sentido oposto a que realizamos, aqui pode ser compreendida como a percepção íntima de que algo está por colocar-nos em risco, quer essa decorra de agente interno e/ou externo e resulta no aparecimento de sintomas. Em sendo o ser humano um indivíduo biopsicossocial, tais acometimentos podem ser desencadeados em diferentes áreas de interação do humano. Assim, eventualmente poderemos sofrer – pelo corpo, pela mente ou pelas interações sociais.

E não necessariamente estejamos falando do sofrimento psíquico, ainda que seja este o motor dos escritos de Lancetti (2007). Falamos, sobretudo, do sofrer os ônus e bônus de nossas ações, bem como nossos posicionamentos no mundo. No que se refere à instituição escola, podemos dizer que atualmente a formação de professores sofre, especialmente pelas consequências da demora em olhar para si mesmo (GAUTHIER, 1998), ou também pela falta da conjugação de forças em prol de um projeto coletivo – em parte compreendido pelo não incentivo às produções do corpo docente para a escola e/ou instituição a qual estejam vinculados.

Como nossa tentativa de associar Imbernón (2009) e Lancetti (2007) aparenta dar-se pelas vias da caminhada, de que caminhada estamos falando? Marie-Christine Josso (2004) comenta em “Experiências de Vida e Formação” sobre a retomada da perspectiva biográfica e da reabilitação do sujeito; utilizando-se da metáfora do caminhar para si, encontra-se conosco para compor essa aposta. Dessa forma, Josso (2004, p. 21) entende que:

[...] capaz de autonomia inventiva e submetido a uma série de constrangimentos, *antropos* encontra espaço, uma intencionalidade à procura de lucidez, uma reflexividade operante, que define assim o direito (e os deveres que o acompanham) de orientar individual e coletivamente as suas atividades, as suas perspectivas e a sua busca de consciência.

Apostando na possibilidade de construção de si, onde a caminhada é formada pelo sujeito ao passo que o sujeito também se constitui pelo andar e pelo caminho, as ações das pessoas refletem os efeitos das escolhas que lhe foram possíveis e dos caminhos que lhe estavam disponíveis. Vislumbramos também os muitos e novos questionamentos advindos da trajetória empreendida, do que foi possível e do que se deixou de observar, do que se desistiu e como se deseja modificar essas rotas. Neste sentido é que se torna primordial compor a proposta que motivou essa escrita.

Imbernón (2009, p. 47) entende que se devam “[...] gerar verdadeiros projetos de intervenção comunitária nos territórios”, dialogando sobre “hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos professores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo etc.” (ibid.), temas que atravessam o cotidiano desses sujeitos e que, em muito, impedem novas ações do professorado, configurando-se como um dos seus sofrimentos. Assim, aproximando os sujeitos que compõem as realidades da instituição escolar dos sentidos que compõem esse território são tanto o objetivo proposto por Imbernón (2005, p. 62) quando este diz que “[...] no desenvolvimento do conhecimento profissional, a metodologia deveria fomentar os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências”, quanto a proposta de Lancetti (2007), pois entende que “[...] o analista peripatético ou aspirante a esquizoanalista é um conector, alguém que articula com o fora e que na avaliação passo a passo, procura planos de consistência”. Ou seja, a atuação dos professores ou dos “analistas peripatéticos” deve ser de aproximar, junto à caminhada (teórica ou prática), ações que promovam a reconstituição dos sentidos daquele território por onde se reconhece.

Assim, reconstruir os sentidos da docência e dos temas que compõem a instituição escolar, por meio do retorno às discussões pelos pares que formam esses territórios, revela-se de suma importância para evitar novas dores à formação docente. Ao se perceberem como sujeitos da ação e transformação das formações, além de evidente aproximação com a proposta de Nóvoa (2009), a saber a retomada de protagonismo dos docentes, subvertem a lógica discutida em tópico anterior acerca da espera por novos instrumentos que, não obsoletos, promoveriam as inovações necessárias nos espaços ocupados. É de dentro da docência que as propostas podem e, na visão do mencionado autor, devem surgir.

Tanto para Imbernón (2009) quanto para Lancetti (2007), a noção de território planifica-se como a existencialidade do sujeito, onde “me reconheço”, onde me

coloco em movimento, onde sou. Tal entendimento refere-se a compreender além das concepções geográficas do termo, envolve as implicações relacionais, afetivas, sociais das instituições e das pessoas, da potência que subjaz, por exemplo, no contato da escola com seu entorno. Para Cunha (2010, p. 56), o território explicita “[...] os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados”. Portanto, em não havendo neutralidade nas ações humanas, é preciso saber o contexto, o que participa em sua constituição e reconhecimento do que esses espaços e o que se deseja fazer dos mesmos informa aos sujeitos.

Imbernón e Lancetti guardam valiosas conexões apesar das distâncias de disciplina e teorias. Josso (2004, p. 58) parece exemplificar com maestria as inter-relações possíveis, ao dizer-nos que o reconhecimento “[...] de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite a pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível”, ou seja, o reconhecer que depende tanto da localização espaço-temporal, quanto pela percepção de si. Tais deslocamentos possuem como ponto de (des)equilíbrio o próprio sujeito que, na necessidade de dar respostas às demandas, põe-se (ou deve colocar-se) em movimento. Quando tentamos estabelecer interconexões entre os ideários de Lancetti e Imbernón, o fazemos porque ambos mencionam o movimento como aspecto necessário, a fim de alcançar as mudanças almejadas. Entendemos como uma “viagem” necessária rumo ao desconhecido, visando a construção de novos e significativos conhecimentos.

Com relação a mudanças, trazemos o questionamento de Lancetti (2007, p. 103), que afirma que, ainda que devidamente trajados e diplomados, poucas serão as mudanças promovidas pelos profissionais que “[...] não se acharem imbuídos da atração pela loucura e pela impossibilidade e gosto de cuidar e produzir mudança. Da paixão pela diferença”. Considerando que sua abordagem fala sobre a saúde pública e o trânsito de sujeitos em sofrimento psíquico, suas palavras aproximam-se das de Imbernón (2009), pelo exato fato de que, para este, precisamos diferenciar os processos de individualidade ou individualização do individualismo e de como essa ação pode contribuir para a atividade dos professores.

O individualismo e o isolamento sob os quais a cultura docente se estruturou em nada contribuem para a inovação institucional; pelo contrário, impedem trocas sobre práticas sociais, não possibilitam a visualização de diferentes dimensões da sociedade, tampouco permitem a socialização de práticas educativas, as quais poderiam

atingir o coletivo, a comunidade renovando suas experiências (IMBERNÓN, 2009). É preciso que esses distanciamentos sejam superados, já que se encontram provocados por uma competitividade maniqueísta de melhores e piores, mercedores ou não. Ao invés disso, a aposta deveria estar centrada na sensibilização dos profissionais para uma nova e necessária formação de professores.

Nesse sentido, os enlaces de Imbernón (2005; 2009) e Lancetti (2007) se dão a partir das andanças conceituais propostas. Com relação à formação de professores no incentivo por uma maior troca entre os pares, por uma formação que se constitua pela e na profissão, o que se assemelha às trocas comunicativas dos pacientes de saúde mental e as caminhadas pelos territórios geográficos e existenciais, da reconstrução de suas trajetórias dentro-fora das instituições. Assim, entendemos que podemos e necessitamos recorrer ao outro para que, a partir das trocas, venhamos a (re)conhecermo-nos e, então, potencializar nossas ações rumo ao que desejamos.

Nossa aposta em uma formação de professores peripatética tanto se vale das trocas que podem ser realizadas entre os pares, como propõem ambos autores, mas especialmente na aposta pela amizade como veículo de importantes transformações, pois é a “[...] presença continuada que permite furar o cerco da separação fundamental de uma sociedade” (LANCETTI, 2007, p. 114) onde ora os professores não possuem voz ou são relegados a segundo plano em seus próprios labores. Lancetti (2007, p. 117) acreditava e escreveu que, ainda que difícil, posto que estamos “[...] expostos às ditaduras do narcisismo das pequenas diferenças”, a amizade é uma das principais fontes de valor e alimento para pensarmos. E pensar é uma arma de grosso calibre contra os distanciamentos e lacunas que a verticalização do conhecimento tem imposto à educação como um todo.

Retomando a pergunta com a qual compomos esse artigo, se é possível pensar uma formação de professores peripatética, chegamos em alguns pontos dessa caminhada. Entendemos que a aposta na troca de experiências e de afetos é um dos vínculos mais expressivos em suas obras e por meio delas acreditamos ser possível uma formação de professores peripatética, uma formação que transite entre os sujeitos, entre as instituições e proporcione trocas e transformações naqueles que dela se apropriarem.

Cabe ainda ressaltar que o empenho em inter-relacionarmos conceitos da área da saúde mental com os da educação ampara-se no ideário de rompermos com o paradigma atual que vivemos com relação à formação docente, numa busca por uma

lógica mais holística e humanizadora neste fazer. Entendemos que, ao confrontarmos as ideias de Imbernón (2005; 2009) e Lancetti (2007), podemos visualizar novas opções de se pensar a formação docente e com isso fortalecê-la. Os conhecimentos dessas áreas quando inter-relacionados podem oportunizar novas práticas e assim alcançarmos outros resultados no processo de se pensar e fazer formação docente.

Afinal, o diálogo *pari passu* à jornada cria novas formas de convivência, novos textos, novas leituras, novas escritas e, sobretudo, novas maneiras de interagir dentro do processo formativo. Essa prática significaria assumir mudanças extremamente importantes quanto à posição relativa dos atores, bem como reflexão de si e de seu fazer no campo da educação e da própria formação.

Referências

- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 15. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2007.
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 33-46.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- _____. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo, SP: Cortez, 2009.
- JOSSO, M-C. *Histórias de vida e formação*. São Paulo, SP: Cortez, 2004.
- LANCETTI, A. *Clínica peripatética*. São Paulo, SP: Hucitec, 2007.
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.
- SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-91.

Submissão em: 08/04/2019

Aceito em: 03/03/2020