

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAQUEL BARBOSA ROCHA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: Narrativas de produção de si e do mundo

LAGES(SC)
2016

Raquel Barbosa Rocha

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: Narrativas de produção de si e do mundo**

Dissertação submetida ao colegiado do Programa de Pós-graduação, Stricto Sensu: Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

Linha de Pesquisa II: Políticas e Processos Formativos em Educação

Orientadora: Prof^a Doutora Marina Patrício de Arruda.

**LAGES (SC)
2016**



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO

Formação de Professores em Serviço na Educação Básica: Narrativas de Produção de si e do Mundo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa II: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Aprovada em 15 de dezembro de 2016

Prof.ª. Dra. Marina Patrício de Arruda- Orientadora (PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dr. Leandro Rogério Pinheiro (FACED/UFRGS)

Prof.ª. Dra. Lucia Ceccato de Lima (PPGE/UNIPLAC)

Prof.ª. Dra. Izabel Cristina Feijó de Andrade (PPGE/UNIPLAC)

Prof.ª. Dra. Vanice dos Santos
Coordenadora do PPGE/UNIPLAC

Lages, Santa Catarina, dezembro de 2016.

Ficha Catalográfica

	Rocha, Raquel Barbosa.
R672f	Formação de professores em serviço na educação básica : narrativas de produção de si e do mundo / Raquel Barbosa Rocha. – Lages : Ed. do autor, 2017. 99 p.: il. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Orientador: Marina Patrício de Arruda

*Dedico ao meu esposo Arlindo Alberton pelo
carinho e compreensão nos momentos de ausência e
aos meus filhos Camila, Lucas e Pedro que me
inspiram na caminhada da vida sendo exemplo de fé
e determinação.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me amparar em todos os momentos, dar força interior para superar as dificuldades, mostrar o caminho nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades.

À minha orientadora Prof^a Doutora Marina Patrício Arruda, por acreditar em mim, mostrar-me o caminho da ciência, fazer parte da minha vida nos momentos bons e ruins, por ser exemplo de pessoa e de profissional a ser seguido, pois acredita no potencial do ser humano revelando que nem tudo está “limpinho” e que precisamos acreditar na amorosidade das relações com o outro e com o mundo se quisermos mudanças na vida e na Educação.

Ao meu marido, pelo carinho, paciência, incentivo e exemplo de reflexões dialógicas entre o ideal e o real.

Aos meus filhos que me inspiram continuar na caminhada da vida sendo exemplo de fé e determinação.

Aos professores que participaram diretamente e indiretamente deste trabalho, no processo da pesquisa.

Aos amigos que fizeram parte desses momentos sempre ajudando e incentivando.

Ao Colégio Maria Imaculada, na figura de sua diretora, Alvacir Merini, que me proporcionou momentos para me dedicar profundamente à pesquisa.

À Rede Azul de Educação, na pessoa da Ir. Marly Benachio, fonte de inspiração para a discussão sobre complexidade de muitos aspectos que envolvem a formação em serviço.

RESUMO

A dissertação apresenta como tema a Formação de Professores em Serviço e implicação. Para abordar a temática partimos do pressuposto da complexidade humana que inclui a articulação entre identidade pessoal e profissional fundamentando a ideia de transição paradigmática na produção do conhecimento. Nesse sentido, o estudo problematizou a formação em serviço para o processo educativo, caso o professor adote a perspectiva epistemológica da implicação. A pesquisa teve como objetivo geral compreender a formação em serviço e a perspectiva epistemológica da implicação do professor. Tal preceito permite ao professor envolvido no processo conhecer melhor a si mesmo, sua maneira de agir e pensar, assumindo não neutralidade na pesquisa. Os principais aportes teóricos para a análise da implicação e a complexidade humana são (Morin, 2000); (Latour 1975); Barbier (1985), Maturana (2003), Arruda (2012), Gatti (2016) e seus seguidores. A metodologia dessa pesquisa pautada numa abordagem qualitativa se efetivou por meio de entrevista narrativa, pesquisa de campo com a entrevista estruturada e, bibliográfica. No início do trabalho, a revisão da literatura buscou concepções e teorias que fundamentaram a construção da pesquisa, posteriormente, a perspectiva epistemológica da implicação funcionou como eixo norteador que questiona o paradoxo da ciência moderna e a dupla separação entre sujeito e objeto, permitiu analisar os aspectos que engendram o fazer e ser professor. Os cenários vividos que emerge o real foram parte constituinte da produção de si e do mundo. O sujeito em formação está em constante autoconstrução de si e do ambiente no qual se insere. Neste contexto, a implicação é fator condicionante para compreensão dos movimentos que os professores fazem e articulam a construção de seus saberes nos espaços formativos. Os primeiros resultados da pesquisa apontaram uma formação em serviço pautada na postura crítico reflexiva num universo complexo que permitiu aos participantes e a pesquisadora perceberem-se como parte integrante do processo. A implicação fortaleceu na pesquisadora a ideia de que o conhecimento é aquilo que se tece junto como se fossem redes que conectam sentimentos e sentidos implícitos ou explícitos nas relações com o outro.

Palavras Chave: Formação de Professores em Serviço. Narrativas. Implicação. Produção de si e do mundo

ABSTRACT

The dissertation presents as its theme the In-Service Formation of Teachers and implication. To approach the theme we start from the presupposition of human complexity which includes the articulation between personal and professional identities, basing the idea of paradigmatic transition in the production of knowledge. In this sense, the study problematized the in-service formation for the educational process, in case the teacher adopts the epistemological perspective of the implication. The general objective of the research was to understand the in-service formation and the epistemological perspective of the teacher's implication. This precept allows the teacher involved in the process to know himself, his way of acting and thinking better, assuming non-neutrality in research. The main theoretical contributions for the analysis of implication and human complexity are (Morin, 2000); (Latour 1975); Barbier (1985), Maturana (2003), Arruda (2012), Gatti (2016) and his followers. The methodology of this research which was based on a qualitative approach, was carried out through field research with the structured interview as well as a narrative and bibliographical interview. At the beginning of the work, the literature review sought conceptions and theories that grounded the construction of the research. Later, the epistemological perspective of the implication functioned as the guiding axis that questions the paradox of modern science and the double separation between subject and object. That allowed the analysis of the aspects that engender the “doing” and “being” a teacher. The lived scenarios that unveiled the real were a constituent part of the production of oneself and of the world. The subject in formation is in constant self-construction of himself and of the environment in which one is inserted. In this context, the implication is a conditioning factor for understanding the movements that teachers do and how they articulate the construction of their knowledge in the formative spaces. The results of the research pointed to an in-service formation based on the critical-reflexive posture, in a complex universe that allowed the participants and the researcher to perceive themselves as an integrant part of the process. The implication strengthened, in the researcher, the idea that knowledge is what is woven together as if they were networks that connect implicit or explicit feelings and senses in the relations with the other.

Keywords: In-service teacher formation. Narrative. Implication. Production of oneself and of the world.

RÉSUMÉ

La thèse présente le thème Service de la formation des enseignants et la participation d'aborder la question, nous supposons la complexité humaine qui comprend le lien entre l'identité personnelle et professionnelle étayant l'idée d'un changement de paradigme dans la production de connaissances. En ce sens, l'étude problématisé la formation en cours d'emploi au processus éducatif si l'enseignant adopte la perspective épistémologique de l'implication. La recherche vise à comprendre la formation en cours d'emploi et la perspective épistémologique de l'implication de l'enseignant. Cette disposition permet à l'enseignant impliqué dans le processus en savoir plus sur vous-même, votre façon d'agir et de penser, en supposant l'absence de neutralité dans la recherche. Les principales contributions théoriques à l'analyse des conséquences et de la complexité humaine sont (Morin, 2000); (Latour 1975); Barbier (1985), Maturana (2003), Alvarez (2012), Gatti (2016) et ses disciples. La méthodologie de cette recherche, basée sur une approche qualitative a été réalisée grâce à la recherche sur le terrain avec des entretiens structurés, narrative et entretien de la littérature. Au début des travaux, la revue de la littérature a cherché des concepts et des théories qui sous-tendent la construction de la recherche plus tard, la perspective épistémologique d'implication a travaillé comme un principe directeur qui interroge le paradoxe de la science moderne et de la double séparation entre sujet et objet, nous a permis d'analyser la aspects qui engendrent faire et être un enseignant. Les scénarios expérimentés qui ont été dévoilés la partie réelle constitutive de la production elle-même et le monde. Le sujet de la formation est constamment auto de soi et de l'environnement dans lequel elle opère. Dans ce contexte, l'implication est déterminante pour comprendre les mouvements que les enseignants font et comment articuler la construction de leurs connaissances dans les espaces de formation. Les résultats du sondage ont montré une formation continue guidée par l'attitude critique de réflexion, un univers complexe qui a permis aux participants et la chercheuse se perçoivent comme faisant partie du processus. L'implication a renforcé la chercheuse, l'idée que la connaissance est ce qui est tissé ensemble comme si elles étaient des réseaux qui relient des sentiments et de manière implicite ou explicite dans les relations avec l'autre.

Mots-clés: Service de Formation des Enseignants. Narratif. Implication. Production de soi et du monde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I.....	15
1. Revendo literatura: em busca de concepções e teorias.....	15
1.1 A formação em serviço no contexto da educação básica	15
1.2 Implicação do professor reflexivo: a busca por outros pressupostos teóricos para a pesquisa	22
1.3 A formação do professor em serviço: um novo paradigma na educação básica?	25
CAPÍTULO II	30
2. Itinerário teórico - metodológicos	30
2.1 Pressupostos teóricos: implicação, instituição e campo de intervenção.....	30
2.2 Estado da questão: uma estratégia metodológica	34
2.3 Locus/contexto da pesquisa	36
2.4. Pressupostos metodológicos	38
2.4.1 Tipo de estudo	38
2.4.2 Sujeitos da pesquisa.....	40
2.4.3 Estratégia para coleta de dados: entrevistas semiestruturadas.....	42
2.4.4 Estratégia da narrativa para a escuta dos sujeitos	43
2.5 Aspectos éticos	44
2.6 Análise de dados	45
CAPÍTULO III	46
3. Caminhos, trilhas e pistas	46
3.1 O cenário vivido e construído pelo olhar implicado.....	46
3.2 O entendimento dos professores sobre formação em serviço.....	49
CAPÍTULO IV.....	57
4. A Produção de si e do mundo: emoções, formação e implicação	57
4.1 Do emocionar do professor.....	59
4.2 Formação em serviço e formação de professores reflexivos	64
4.3 Produção de si e do mundo e implicação dos professores.....	75
5. Considerações finais	87
Referências bibliográficas.....	91
Apêndice	97

INTRODUÇÃO

Atuar na complexidade do universo da formação do professor como coordenadora pedagógica educacional e professora universitária como guia da formação em serviço há vinte anos, permitiu a construção de um olhar criterioso e reflexivo sobre formação docente. Contudo as inquietações e os desafios cotidianos implicam um trabalho de pesquisa mais complexo e profundo sobre questões que fazem parte do universo do professor que também influencia e favorece a formação reflexiva da pesquisadora a respeito do ato pedagógico.

O século XX patrocinou o início de reflexões aprofundadas tendo em vista as necessidades das instituições educativas encaminharem um processo de formação de professores atrelado às mudanças sociais e econômicas (o fim da 2ª guerra mundial, o início da industrialização, os altos índices de analfabetismo no Brasil, mudanças nos meios de comunicação, novas tecnologias a serviço da educação). Com a expansão da escola básica e um contingente maior de estudantes inseridos na escola, novas demandas obrigariam a instituição educativa às mudanças estruturais complexas, ou seja, muito mais que um mero ensino, a educação se tornara, no sentido amplo, não mais privilégio de uma minoria, mas uma instituição de toda a comunidade estabelecendo assim, novos modelos educativos na prática da educação. Mesmo com a criação das escolas normais, o número de professores devidamente formados era insuficiente para atender à demanda das escolas, o que só consolidou o modelo de formação continuada de suprimento, isto é, a oferta de formação em serviço (ROMANOSWSKI, 2010). As questões sociais, culturais, econômicas e políticas oriundas desse período marcaram as exigências históricas de ampliar os cursos de formação continuada dos professores. Nesse contexto, a análise de como se deu, como se dá, como se implantou, se está suprimindo a demanda e a serviço de quem, tornou-se objeto de estudo de vários estudiosos.

Dentre estes estudiosos, está Schön (1995) que assinala a formação reflexiva do educador como um viés a ser considerado, que contrapõe à formação técnica datada na época de 1970, cujo mote era a repetição de modelos, que reduzia as práticas pedagógicas à acomodação dos conhecimentos oriundos da ciência aplicada. Nessa perspectiva, o autor afirma que a dimensão prática do trabalho profissional configura-se incompatível com a previsibilidade e o controle ensejados na lógica do conhecimento técnico.

O contexto de formação de professores configura-se em um espaço profissional incerto, indefinido, conflituoso e inconcluso, portanto propício à investigação, na tentativa de compreender a dimensão que se insere a formação em serviço e seus atores principais.

Partindo desse pressuposto, aqui friso a ideia de Morin (2000), que anuncia que objeto e sujeito são indissociáveis, consideramos que o professor (sujeito epistêmico) implica sobre seu objeto de estudo. Desta feita, conhecer melhor a si mesmo e sua maneira de agir lhe permitirá perceber que não há neutralidade na pesquisa. Contudo suas ações permeiam e abrangem um universo a ser desvendado.

Com esse intuito, Alarcão (1996) propõe uma reflexão com foco na atuação profissional que articula a postura profissional e pessoal. Nessa abordagem, o professor:

[...] tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer (p.18).

A partir do reconhecimento dos diferentes elementos contidos nos espaços formativos, diversos estudos têm sido realizados sob o foco da atuação docente e dos saberes docente. A diversidade, neste campo de pesquisa, é ampla, pois compõe, na sua centralidade, a figura do professor e a complexidade que o envolve.

A palavra chave contida nas reformas do final dos anos 80 e 90, foi pouco a pouco incorporada e transformada à realidade da prática educacional. Por se tratar de um campo do conhecimento em que se entrecruzam crenças, ideologias, sentidos e sentimentos e dão luz às novas ações, que legitimam e qualificam o professor torna-se um universo a ser pesquisado.

Portanto, falar deste contexto é direcionar e ampliar o olhar para uma formação que têm como concepção a formação do professor reflexivo, ou seja, não uma formação de suprimimento e nem de atualização profissional, mas uma formação que propicie desenvolver o perfil do profissional de educação, um professor que reflete sobre sua prática educativa, capaz de tomar decisões como sujeito com domínio explicativo e autônomo, como cita Pinheiro (2007) “um sujeito que faz constatações e reestrutura sua prática”, ou ainda, como frisa Andrade (2012) “uma formação respaldada em alguns conceitos de colegialidade e inteligibilidade, que pressupõe uma formação pautada na inteireza do ser”.

Desse modo, as práticas formativas devem partir de ações compartilhadas às novas perspectivas de construir uma profissionalidade pautada em espaços de formação que

qualifiquem a trajetória profissional dos professores e que permitem colocá-los em constante aprendizagem docente, decorrente do desenvolvimento da reflexão e da crítica do que ensina e do que aprende. Passos (2016,), *in* André, salienta que os pressupostos da formação de professores devem superar a forma de tomada de decisões sobre o ensinar e o aprender de maneira individualizada e que os professores devem compartilhar suas decisões de maneira conjunta. Assim destaca:

Compreende-se , assim, que os espaços que se protagonizam dessa forma podem se transformar em lugares de formação e, com isso, amenizar a angústia provocada pelo isolamento, pela falta de apoio e de compartilhamento de saberes no cotidiano das escolas (p.165).

Uma grande contribuição sobre essa maneira de constituir-se professor está nas orientações de Tardif (2002), segundo o autor, o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54). Nesta perspectiva, ao assumirmos esse olhar plural, assumimos outras maneiras de se pensar a constituição e os saberes docente, que se desdobram em uma nova perspectiva epistemológica.

Nos últimos anos tem-se realçado o valor formativo no contexto de trabalho, subjaz a essa abordagem a ideia de que a experiência profissional tem valor formativo.

Esta pesquisa tem como questão norteadora:

Como os professores da Educação Básica expressam a perspectiva epistemológica da implicação no processo de formação em serviço?

A necessidade da construção de uma contextualização para o problema e elaboração do referencial teórico de pesquisa incluiu unir revisões sobre a implicação do professor, aquele professor reflexivo que se responsabiliza e se implica no contexto educacional, e a formação em serviço. Isso justifica o esforço em destacar correntes epistemológicas que podem estar relacionadas ao entendimento do professor sobre a construção de conhecimento com o intuito de refletir e discutir posteriormente aspectos relacionados à formação em serviço.

A articulação dessas ideias pode permitir uma formação crítica- reflexiva levando ao rompimento com processos de formação de professores que não tratam possibilidades reflexivas responsáveis abrindo espaço para a discussão sobre implicação do sujeito-professor.

Os objetivos que norteiam essa pesquisa são:

OBJETIVO GERAL

Compreender a formação em serviço e a perspectiva epistemológica da implicação do professor.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Conhecer o entendimento dos professores da educação básica sobre formação em serviço;
- b) Identificar princípios da implicação do professor;
- c) Mostrar elementos que compõem a formação em serviço na perspectiva crítica reflexiva de construção de si e do mundo.

Esta pesquisa foi desenvolvida ao longo de 2015 e 2016. Os capítulos procurarão dar conta dos objetivos aqui elencados.

Como foco norteador, tomei a formação em serviço como o espaço constitutivo para olhar o professor na sua singularidade, a partir da qual se envolve não apenas o seu lado profissional, mas também sua pessoalidade.

Havia muitas perguntas, que me desafiavam enquanto participante dos processos de formação de professores e dos caminhos que eles percorrem para refletir sua prática pedagógica. Essas perguntas, e outras tantas, levaram-me a aprofundar o olhar de coordenadora e de pesquisadora.

O que acontece com o professor para que se defina um profissional comprometido com o que faz? O que realmente o move para uma conscientização em relação ao discurso e seu ato pedagógico? Seu envolvimento com o processo emerge de suas implicações com os espaços de formação e das diferentes situações que enfrenta no cotidiano pessoal e educacional?

Todos esses aspectos fazem parte de um universo mais amplo que não somente o da formação de professores. Nesse sentido, um interfere no outro, num processo dinâmico. Por isso, investigar o professor significa investigar as implicações que o constitui. Porém, é preciso considerar o esforço de se construir uma interpretação a partir das narrativas, ou seja, significa caminhar para uma tessitura de uma nova realidade que surge.

Nessa imersão centrada na escuta do professor, busquei apreender indicadores dos movimentos de conscientização que ele faz em relação ao percurso da formação em serviço, ou seja, na ação e no discurso, vinculando ao processo pessoal do professor em questão.

Considerá-lo nas situações que se entrelaçam e o constituem com o universo da formação em serviço: sala de aula, o conhecimento específico, os motivos que o fizeram professor, ou ainda, sua participação nas reuniões pedagógicas, seu envolvimento na sessão reflexiva, no grupo, entre outros espaços formativos.

Todos esses elementos corroboram e constituem a implicação do professor com seu trabalho pedagógico. A sua trajetória biográfica, os elementos simbólicos: como gestos, formas e jeito de falar e olhares rompem com o dito pelo não dito. Nesse sentido todos esses elementos funcionam como uma engrenagem que dá vida a ação pedagógica.

Essa pesquisa buscou articular as concepções e teorias pertinentes ao seu tema central utilizando os referenciais teóricos da área da educação, sociologia e psicologia, autores como: Nóvoa, Alarcão, Liberalli, Imbernón, Gatti, Andrade, André, Arruda, Barbier, Lourau, Sant'Ana, Morin e Maturana, entre outros.

Assim, no primeiro capítulo deste estudo, apresento as concepções e teorias sobre a formação em serviço, num contexto que se configura um espaço incerto, indefinido, conflituoso e dinâmico.

O segundo capítulo é dedicado aos pressupostos teóricos e metodológicos da implicação, instituição e campo de intervenção, ancorando as contribuições contidas no contexto de formação e na elucidação da constituição do sujeito do mundo contemporâneo.

O terceiro capítulo é reservado à primeira estratégia de pesquisa: aproximação do pesquisado do objeto pesquisado.

O quarto capítulo apresento a análise das narrativas dos professores em relação à produção de si e do mundo: emoções, formação e implicação. No intuito de preservar as identidades dos professores intencionalmente seus nomes foram trocados por pedras preciosas que simbolicamente expressam as transformações e superações que percorrem os professores no processo de reflexão crítica para a sua formação. Na intenção de captar o novo que surge, a composição do metatexto se mantém preservada pelas narrativas dos professores. Por último nas considerações finais, o resultado da pesquisa que está na compreensão da formação em serviço e a perspectiva epistemológica da implicação do professor. Os entraves, a dicotomia entre teoria e prática, os antagonismos metodológicos, as diferentes posturas pessoais e profissionais, ou ainda, concepções divergentes que atravessam o processo de formação do professor, estão correlacionados com a busca do conhecimento que ele faz consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

CAPÍTULO I

1. Revendo literatura: Em busca de concepções e teorias

O papel da reflexividade pode ser visto como mecanismo eficiente na influência da ciência (BOURDIEU, 2002). Pelo exercício da reflexividade, podemos elaborar projetos e definir estratégias a partir das circunstâncias sociais nas quais estamos inseridos. Segundo esse autor, o trabalho do sociólogo é, portanto, minucioso e exige fôlego reflexivo.

Sendo assim, refletir, pesquisar e compreender a formação de professores em serviço como espaço constitutivo do saber, requer a revisão de concepções e teorias sobre o fazer pedagógico. Nesse sentido, significa investigar o movimento que o professor faz e o que já se produziu, como também, o grupo do qual faz parte, as relações professor-aluno e professor-professor, em sintonia com a reforma do sistema educativo, enfim o universo sociopolítico, econômico e cultural que compõem o contexto no qual se insere esse professor. O desafio deste estudo não está apenas na análise das causas, mas na ampliação de um olhar mais profundo e relacional sobre a formação de professores e a constituição sujeito epistêmico ou seja, professor-crítico-reflexivo.

1.1 A formação em serviço no contexto da Educação Básica

O contexto de formação de professores configura um espaço profissional incerto, indefinido, conflituoso e dinâmico, portanto, propício à investigação para a compreensão da formação em serviço de professores. As ações ali desencadeadas indicam um universo a ser desvendado. Nessa perspectiva, Nóvoa (1995) explicita que, a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva capaz de fornecer aos professores meios para o desenvolvimento de um pensamento autônomo por meio de dinâmicas de autoformação participada. A dimensão prática diz respeito a elementos que sustentem ações capazes de ampliar e fundamentar os processos de atuação, pois os professores ao serem confrontados com problemas concretos que a prática educativa cotidiana revela, necessita de discernimentos que dependem de uma proposta reflexiva crítica de formação em serviço sistematizada.

Cabe dizer que para refletir a própria prática torna-se necessário ter o conhecimento de si, então esse é um dos elementos que corroboram com esse tipo de formação. Entrelaçado a esse elemento estão as relações que se configuram a instituição (prática institucional) e a subjetividade (pessoalidade), além dos saberes culturalmente instituído nas práticas

educativas e sociais. Dentre esses fatores distribuídos na ação formativa, os aspectos relacionais da formação em serviço se configuram no âmbito de uma formação contemporânea legitimada e mobilizada pelos fatores histórico-sociais vigentes.

Aquino & Mussi (2001) fortalecem essa discussão ao destacarem que “Formação de professores em Serviço” pode ser traduzida como práticas formativas que passa a ocorrer justaposta à experiência do ofício do professor e, mais recentemente, no próprio local de trabalho. Sendo assim, a intenção dessa pesquisa está direcionada a uma reflexão criteriosa que servirá de estímulo crítico para a problematização de contradições existentes, entre a formação inicial do professor e a continuada, bem como a relação de sua identidade pessoal e profissional, as implicações práticas de um novo paradigma. Modelo que contempla não mais o “treinamento ou atualização profissional”, mas o desenvolvimento das capacidades reflexivas e a ruptura de tradições e ideologias impostas hierarquicamente com a construção do pensar e fazer pedagógico, rompendo com a alienação profissional.

Se no século XX, tivemos mudanças significativas que impulsionaram uma nova estrutura delineando conceitos estruturantes não só do campo socioeconômico, como também na educação, o que dizer do século XXI sobre a formação profissional, uma vez que as inovações advindas da globalização marcaram novos processos de produção que exigiram a formação de pessoas qualificadas para qualquer área de trabalho?

Sob essa ótica, observamos que a crescente necessidade de analisar os programas de formação de professores visando transpor as mudanças impostas pelas inovações tecnológicas do mundo globalizado assegura a ideia de garantir uma formação contínua para uma sociedade em transformação. Como sublinha Arruda (2002) sobre o processo contínuo dos espaços formativos que engendram diversos tipos de conhecimentos. Assim sinaliza a autora:

[...] a formação contínua, lembrando que esta se define como um processo de valorização social que envolve diversos tipos de conhecimentos, cuja aquisição se dá através de um processo contínuo e múltiplo. Esse conceito foi considerado por este estudo, principalmente porque a formação contínua também inclui uma disposição da sociedade em oferecer oportunidades de formação a qualquer momento, conforme as necessidades sentidas (p. 75).

Os espaços formativos entram em consonância com espaços coletivos das Instituições, suscitando capacidades integradoras e reflexivas tornado-as como um organismo vivo, como menciona Alarcão (2004):

[...] Interroguei-me sobre a origem das ideias do projecto da escola e a implicação das pessoas nesse projecto, para perceber que, mesmo que a ideia seja de um só, o projecto ou é do colectivo ou está voltado ao abandono e à fálência. [...] concluí que a escola é uma comunidade reflexiva, ou então é um edifício sem alma (p. 79).

É fato que precisamos compreender as diferentes visões sobre o conceito de reflexão utilizada no contexto de formação de professores, pois refletir não seria um simples pensar, mas uma busca de compreensão e problematização de suas ações para que se possa agir de forma renovada. Como frisa Liberalli (2010, p.25) “Refletir não seria um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências”. Embora, na escola, relações de poder estejam marcadas pelas nuances que as constituem, é nesse espaço de reprodução e produção que perpassa o controle sobre o que se deve e como deve ser feito.

As ideias de Liberalli (2010) e Arruda (2002) se aproximam por destacarem espaços onde relações de poder simbólico se atualizam relações de disputa entre os integrantes ou seus respectivos grupos. E a formação de professores pode permitir uma compreensão desses poderes quando a tentativa é transformá-los. Deste modo, por meio da reflexão, os professores tomam consciência de si e, como explica Liberalli (2010, p.23) uma reflexão capaz de encaminhar a crítica e de se preocupar com as implicações éticas e morais de suas ações, assumindo uma postura crítica e responsável mediante a capacidade de interpretar as relações entre indivíduo e sociedade, entendendo-se responsável por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade.

Os modelos teóricos/metodológicos utilizados na formação de professores se articulam aos anseios de uma formação em serviço na qual se consideram as dimensões — pessoal e profissional — do professor, como afirma Gatti (2003) sobre as políticas de formação de professores. Entretanto, os vários processos de formação contínua que tiveram lugar ao longo do desenvolvimento de políticas adotadas pelos sistemas educativos de diferentes países, nem sempre foram bem-sucedidos. Ao contrário, não raramente, foram recebidos com ceticismo sendo até mesmo severamente criticados pelos professores. Recentemente, em entrevista à Revista Educação Gatti (2016), reafirmou que as Universidades não estão formando para docência, pois ainda confundem didáticas e práticas de ensino com tecnicismo. Nessas condições, os professores não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática por meio da construção de alternativas de ação. A autora elucida que há indicativos de mudanças com a implantação da Base Nacional Comum Curricular¹ e frisa que, apesar da complexidade argumentativa, esse documento aponta para a definição de conhecimentos que um professor deve ter, além de ser alçada pela legislação do CNE – Conselho Nacional de Educação. Desta feita, segundo Gatti (2016), reside aí essência

¹ BNCC de formação professores, número 02 de 2015

de se ter um currículo de formação mais criativo e com uma diretriz clara, contribuindo para formar profissionais professores.

Morin (2009, p.20), por sua vez, propõe “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. O professor como sujeito histórico busca a qualificação profissional sem desconsiderar sua identidade pessoal, sua vivência e suas experiências, consequentemente não se reconhece como profissional reflexivo comprometido com sua prática pedagógica. Como afirma Arruda (2008):

Trata-se de uma construção individual que só se concretiza na prática docente, seria essa uma das dimensões do profissionalismo. A profissionalização se constitui em meio às lutas por melhores condições de trabalho, pela melhoria da qualidade da educação, pela ampliação da formação humana de cada um. O conhecimento, como a inteligência, se constrói. O professor não é mais um transmissor de conhecimentos, mas um mediador de saberes e emoções (p.04).

A produção de si mesmo de seus processos formativos constitui elemento fundamental para a elaboração de uma educação que objetiva a formação integral dos agentes do conhecimento.

De fato, vários fatores compõem a formação dos professores, como afirma Gatti (2009), cuja análise revela a complexidade da questão. Se por um lado, há oferta e expansão da escola básica, esforços para a inclusão social em todas as regiões do país e demanda no contingente de professores; por outro, uma sociedade de transição segue pressionando por práticas e concepções adequadas que possam contribuir para a construção de modelos baseados na justiça, democracia e o exercício pleno da cidadania.

Nos espaços de formação docente o diálogo, a interlocução, a reflexão crítica, sobre a prática deve ser uma constante. Nesse sentido, as emoções embutidas nas ações levam a certo modo de agir. Arruda (2008), inspirada por Maturana (1997), evidencia que:

As emoções são dinâmicas corporais (condutas) que nos levam a agir de um modo e não de outro. Sendo assim, quando muda nossa emoção, muda também a nossa estratégia em relação à construção de nossos argumentos e de nossas conversações (p.298).

Assim, compreender as multiplicidades dos referenciais que discutem processos de formação docente permite a compreensão de contextos diversos. O pensamento complexo conduz a um maior entendimento sobre nossos problemas essenciais por contextualizar, interligar referenciais, contribuindo com a nossa (in) capacidade de lidar com a incerteza. A religação de saberes se faz urgente “[...] noções de ordem/desordem/organização, sujeito,

autonomia e da auto-eco-organização como elementos decorrentes e presentes na complexidade” (PETRAGLIA, 1995, p. 41).

Diversos autores mostram-se preocupados em revelar indicativos para uma formação que contribua com o cotidiano profissional e que rompa com a racionalidade ampliando as possibilidades da construção do sujeito epistêmico e reflexivo. As pesquisas apontam para aspectos variados: os formais, fora da Instituição de trabalho, que somam o número de horas, ou a quantidade de cursos realizados à formação profissional em paralelo ao trabalho de sala de aula, como por exemplo: seminários, palestras, vídeos conferências, dentre outros. Observa-se ainda os cursos de pós graduação (*Lato e Stricto Senso*) que se somam às estatísticas de aperfeiçoamento profissional e, aqueles que agregam, à formação, o caráter formativo na perspectiva do pensar sobre o fazer pedagógico e sobre a ação cotidiana do professor, acontecendo concomitante a sua atuação em sala de aula, dentro da Instituição de ensino, denominada “Formação continuada em serviço” ou “Formação em serviço”, e ainda aos mesmos indicativos contabilizam-se àqueles professores que preenchem apenas às exigências empregatícias, apresentando os certificados de cursos extras, exibidos como momento de formação.

Contudo, é preciso ressaltar que, no Brasil, a diversidade da natureza formativa é grande e coloca sobre o véu da capacitação, ilusões que permeiam as necessidades de atualização do profissional da educação no exercício de sua profissão. Nesse sentido, Gatti (2008) enfatiza que os tipos de formação existentes têm bases históricas e, conforme as diversas condições da sociedade contemporânea, suscitam ao sistema educativo mudanças decorrentes dos desafios da educação de crianças e jovens.

Entretanto, essas mudanças, outrora anunciada pelos professores e gestores, precisam ser amplamente analisadas em pesquisas, impulsionando à necessidade de renovação nos currículos e ao ensino.

Contudo a atualização profissional não é somente uma exigência do mercado de trabalho ou dos desafios contemporâneos, mas fundamenta-se na atualização profissional, numa postura que engendra aspectos relevantes de um perfil profissional autônomo, engajado e consciente de sua história pessoal e profissional. Um profissional que vislumbra no seu papel de professor o compromisso no desenvolvimento integral de seus alunos, entrelaçado com o seu próprio desenvolvimento e sua transformação pessoal e profissional. Como destaca Alarcão (1996) sobre o movimento que o professor precisa fazer para transformar sua prática, ou seja, articular suas ações de forma a interpretar o presente:

O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer (p. 18).

Neste conceito de autonomia está contido o conceito de autoformação uma vez que, nas práticas formativas, além de conter cursos, palestras, simpósios, seminários, entre outros cursos que visam o desenvolvimento do profissional e o aperfeiçoamento metodológico, também revelam a necessidade da interiorização dos saberes de cada professor na perspectiva de autorregular-se, autoquestionar-se, fomentando a sua autoformação. Leitão (2004, p. 28) afirma que as propostas de formação devem estar associadas às condições necessárias que favoreçam a organização dos próprios professores na sua unidade educativa, num processo de autoformação e de partilha. Isso possibilita a reflexão sobre suas práticas e o aprofundamento de questões pertinentes ao seu fazer pedagógico. Desse modo, os espaços formativos levam ao desenvolvimento da autonomia, das relações e de aprofundamento da teoria articulada à prática.

As estruturas contidas em sala de aula se igualam em alguns aspectos e se diferenciam em outros. A sala de aula é um espaço que circulam incertezas, desafios e decisões imediatas. A pesquisa se ocupa em desvendar e esclarecer como e o que se deve fazer diante de uma problematização. Porém, é possível ensinar e pesquisar ao mesmo tempo, como ressalta Charlot (2002) *in* André, (2016, p.21) “a pesquisa se ocupa de alguns aspectos do ensino e o ensino é um ato global, contextualizado”. Nesse sentido, uma completa a outra, agregando à postura do professor segurança no que faz e como o faz.

Por conseguinte, o desenvolvimento profissional, está atrelado a um contexto de uma escola reflexiva, como sinaliza Alarcão (2004, p.79) em seu livro professores reflexivos em uma escola reflexiva, ao qual conclui “a escola é uma comunidade reflexiva, ou então, um edifício sem alma”. Nesse sentido, se a escola é reflexiva, todos os profissionais envolvidos possivelmente desenvolverão uma postura reflexiva e serão professores pesquisadores:

[...] assim como a escola reflexiva, é um processo que deve incluir todos os envolvidos na tarefa de educar, principalmente na educação escolar. O desenvolvimento profissional deve envolver todo o coletivo escolar, não apenas o professor, mas também a equipe gestora e o pessoal não docente, todos devem ter oportunidade de se desenvolver profissionalmente (ANDRÉ, 2016, p. 31).

Além de considerar as estruturas que circundam o trabalho profissional, também o clima institucional deve estar imbuído de clima de reflexão. Porém, outros fatores devem ser considerados no processo de desenvolvimento profissional, e não atribuir somente à formação

do professor o sucesso ou fracasso. Dentre esses fatores, André (2016, p.31) frisa “[...] outros fatores como: salário, carreira, as condições de trabalho, o clima institucional, as relações de poder, as formas de organização do trabalho pedagógico, afetam o desempenho docente” Então, se o clima organizacional interfere no desenvolvimento profissional, esse deve ser levado em conta como sendo um produto das relações entre as pessoas. Essas relações que circundam os profissionais da educação revelam a construção ou a desconstrução que acontece, na formação do professor à medida que ele vivencia o dia –a –dia escolar.

Para Pinheiro (2007):

[...] significa conceber a formação dos sujeitos por meio das interações e práticas sociais que compartilham/produzem em suas trajetórias e, ademais, contemplar o sujeito (constituído/constituente nas relações) como construtor de domínios explicativos próprios e, por conseguinte, de tomadas de posição relativamente autônomas em relação ao vivido nos espaços sociais onde atua (p. 238).

Na perspectiva de desenvolvimento profissional autônomo, crítico-reflexivo, é fundamental considerar a implicação pessoal sobre a mobilização do que se quer elucidar.

Mas André (2016), alerta:

Formular um problema de pesquisa exige, pois, uma implicação pessoal com o tema, uma mobilização pessoal que impulse a querer buscar, a querer saber, e uma disposição para encontrar, dentro de um tema mais amplo, um aspecto relevante, que precisa ser elucidado (p. 23).

Respalado nos aspectos formativos associados a alguns conceitos como, por exemplo, colegialidade, inteligibilidade, pressupõe-se uma formação pautada na autoformação numa perspectiva de uma educação voltada para a inteireza, como evidencia Andrade & Portal (2012):

Assim, apresento a autoformação como uma possibilidade do caminho que se entrecruza com outros percursos, os quais vão proporcionar uma transformação na Formação Continuada dos educadores a partir da abordagem transdisciplinar. Esta abordagem combina com uma visão global sã e equilibrada da condição humana de existência, na qual corpo-mente-coração-espírito estão contidos na inteireza do ser (p. 126).

Desta feita, o professor protagonista de sua formação em interação com outros sujeitos, revela-se um profissional que está sempre em busca de algo a mais. Nesse sentido, a formação desse profissional deve estar voltada para a totalidade do ser, como sinaliza Andrade & Portal (2012) sobre o potencial presente em cada ser, ou seja, sua capacidade de saber ouvir, de aceitar seus limites de abertura ao diálogo, de silenciar, de refletir, de contemplar, além de outros potenciais ligados às dimensões: espiritual, emocional e intelectual, que constituem as ações do educador transdisciplinar.

Podemos compreender a importância desse processo de formação, com os movimentos que o professor faz consigo mesmo e com os outros, os caminhos, para os quais sinaliza Morin (2000), quando afirma que é algo que é tecido junto, num movimento de complexidade, cumplicidade e implicação de cada um dos atores envolvidos no ato de ensinar e aprender.

1.2 Implicação do professor reflexivo: a busca por outros pressupostos teóricos para a pesquisa

A interferência da subjetividade do pesquisador no objeto de investigação é elemento de teorização que Barbier (1985; Lapassade (1989) e Lourau (1995) discutiram com base na teoria interacionista de Mead (1967), Goffman (1970, 1987) e Berge e Luckmann (2002). Como descreve Sant’Ana (2010) as características comportamentais como peculiares a cada indivíduo pois, conseqüentemente, cada um reage de maneira diferente ao objeto externo. A concepção interacionista analisa justamente o elemento simbólico contido nas formas de falar, gestos, movimentos e expressões faciais. São sinais que rompem as fronteiras do dito e do não dito, no campo da pesquisa. Porém, não só os elementos simbólicos engendram à implicação do pesquisador-pesquisado, a trajetória biográfica que compõe sua identidade também constitui base de análise no contato do pesquisador e o objeto observado. Como destaca Sant’Ana (2010, p. 374): o outro referencia a ação do sujeito, em seu movimento de apropriação ou de rejeição. Suas experiências forjadas na sociedade ou na família simbolizam as suas experiências sociais mais significativas.

Para Barbier (1985) e Lourau (1995) conforme Sant’Ana (2010), o aporte teórico de que a implicação não se reduz apenas à racionalidade humana, o agir consciente ou inconsciente do pesquisador atrela-se às escolhas sob o foco de seu interesse e engajamento. Todavia a abordagem multirreferencial de Ardoino (1966), encarregou-se de frisar que a redução da análise do objeto externo à racionalidade, abre espaço para a análise multirreferencial que considera as realidades existentes na superfície e no subterrâneo dos objetos pesquisados. Assim, os fenômenos contidos nos processos educacionais efetiva a necessidade de analisá-lo sob a ótica de Lourau (1975) que conceitua o sujeito implicado:

Estar implicado (realizar ou aceitar a análise de minhas próprias implicações) é, ao fim de tudo, admitir que eu sou objetivado por aquilo que pretendo objetivar: fenômenos, acontecimentos, grupos, ideias, etc[...]. (René Lourau, 1975, pp. 88-89, grifos do autor).

Na intenção de ampliar a análise sobre o sujeito implicado, as contribuições de Lourau (1975), apontam elementos que fortalecem a discussão sobre a recusa de considerar a neutralidade entre pesquisador/objeto do conhecimento:

Segundo Merleau-Ponty, o sociólogo chega ao conhecimento não só pela observação de um objeto exterior, mas canalizando também sua própria implicação no momento da observação (...) Merleau-Ponty vai mais longe do que aqueles que se detêm na compreensão das instituições por meio de uma análise do vivido. Para ele, estudar o social é saber (...) como pode ser em si e para nós (Lourau, 1975, p. 38).

A ideia de sujeito implicado sugere que o processo de construção de conhecimento não ocorre somente nos espaços determinados para a formação, rompendo com a linearidade do conhecer e a racionalidade do pensamento, o sujeito implicado é aquele movido por vários outros planos, como seus desejos, curiosidades, projeções pessoais, identificações (conscientes ou não). Nesse sentido, o conhecer do sujeito sobre seu objeto de estudo está estreitamente ligado ao desvelamento do sujeito como o desvelamento do objeto. Para tal ideia, Barbier (1985, p.120) destaca que o engajamento pessoal com o coletivo do pesquisador, assim como sua posição sociopolítica, inevitavelmente, é parte integrante de toda sua atividade pesquisadora.

Na tentativa de compreender a constituição do sujeito epistêmico, que compartilha do entendimento sobre como ocorre a construção do conhecimento, debate hipóteses, age sobre o meio e se constitui nas relações, considera o sujeito e o objeto do conhecimento contidos nos processos educativos, será preciso retroceder aos séculos XVII e XVIII para discutir duas perspectivas epistemológicas: o racionalismo e o empirismo. Apesar de todas as divergências, estas perspectivas compartilhavam duas premissas básicas: separação radical entre o sujeito e o objeto do conhecimento; e uma relação linear e isomórfica do conhecimento com a realidade (GONZÁLEZ REY, 1997).

Ao reportar ao século XIX, buscando referência epistemológica na perspectiva positivista comteana, Martins (2004) caracterizou o pensamento dominante das ciências modernas; o positivismo firmou as características de separação excludente entre sujeito (pesquisador) e objeto de estudo; a subjetividade e a afetividade, essa última considerada fonte de erro.

Com o foco na complexidade humana, a teoria de Morin (1996) retoma esse debate e analisa as implicações do sujeito implicado no contexto e nas relações constituídas a partir das necessidades comuns ou não, envolvido no processo educativo. Nesse contexto, diversas tradições que asseguram a compreensão de “unidade” garantem outro modelo educacional. O

contraponto proposto por esta “unidade” está em assumir a necessidade de se compreender o sujeito complexo, multicultural, incerto e dotado de emoções. Nesse sentido, é necessário considerar os processos educativos e as ciências que fazem dela seu objeto de estudo, conforme Ardoino (1995a) destaca:

Apesar das tentativas para “calcá-las” mais ou menos sobre o padrão das ciências exatas, já não podemos nos contentar atualmente com uma aproximação somente “positivista” no marco das ciências antropológicas, no seio das quais se situam, incontestavelmente, diferentes olhares que pretendem dar conta cientificamente dos fenômenos que interessam à educação e às práticas que põem esta em ação (p. 8).

Reconhecer um olhar múltiplo para a compreensão dos fenômenos educativos, implica rompimento do pensamento linear e reducionista marcado pelo modelo cartesiano do saber que, como afirma Martins (2004), implicaria buscar na abordagem multirreferencial uma (entre várias) resposta à crítica aos modelos estruturados do pensamento cartesiano e positivista.

Portanto, a necessidade de inovação para acompanhar todas as mudanças nas esferas sociais e culturais forjou nos espaços educativos, a busca de inovações tecnológicas e a reforma das práticas educativas. Assim, sublinha Imbernón (2004):

Se acreditamos que a inovação precisa ser intrínseca ao processo educativo e profissional, devemos estabelecer mecanismos profissionais e estruturais para facilitá-la juntamente com a mudança cultural da profissão (p. 19).

A formação do educador deve promover à reflexão crítica e não um simples pensar pedagógico. Deve partir do pressuposto da compreensão e da construção sob a análise de suas ações, suas consequências e retomadas, sob a luz da criticidade. Como ressalva Liberalli (2010):

Torna-se fundamental perceber o processo de (re)construção dos conceitos referentes ao papel educador, através da forma como discutem e sugerem transformações de sua prática à luz da teoria formal e de questões emancipatórias sobre o efeito de suas ações sobre os alunos (p. 23).

Na clara tentativa de basear-se numa formação crítica que envolve o professor numa proposta de constituí-lo reflexivo é preciso grifar Schön (1992), que preocupou-se em conceituar um profissional da educação capaz de refletir suas ações a partir da *reflexão-ação-reflexão-ação*, fator condicionante nos espaços formativos. Schön defende a ideia da formação de um profissional capaz de refletir suas ações e, a *posteriori* regular sua práxis num processo de regulação e autorregulação. Assim, Alarcão (1996) enfatizou:

[...] É um fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala (p. 84).

Assim sendo, nos espaços formativos críticos e reflexivos reside um profissional que se constitui pela busca incessante de aprendizado que lhe dará segurança e fortalecimento de sua identidade pessoal e profissional. Percorrendo a literatura sobre o tema, foi possível encontrar diversos estudos e muitas perspectivas que tratam a discussão sobre a construção do conhecimento e implicação do sujeito. Trata-se de um processo que envolve níveis cognitivos, mas sempre em sintonia com o contexto em que o sujeito está inserido

Conforme anunciei, esse capítulo tinha como norte a construção de uma contextualização para o problema e a elaboração do referencial teórico de pesquisa incluiu unir revisões sobre a implicação do professor e a formação em serviço. Isso justifica nosso esforço em destacar correntes epistemológicas que podem estar relacionadas ao entendimento do professor sobre a construção de conhecimento com o intuito de refletir e discutir, posteriormente, aspectos relacionados à formação em serviço.

A articulação dessas ideias pode permitir uma formação crítico- reflexiva levando ao rompimento com processos de formação de professores que não tratam possibilidades reflexivas responsáveis, abrindo espaço para a discussão sobre implicação do sujeito-professor. Ao concluir essa revisão, novas perguntas se apresentam “Quais são as vantagens da formação em serviço para o processo educativo, caso o professor adote alguma perspectiva epistemológica que considere a implicação do professor, na Educação Básica?” “Que formação de professores pode favorecer a mudança de postura tendo como base novas percepções epistemológicas?”

Acreditamos que a postura e atuação do professor, num processo dinâmico de ação e reflexão, podem conduzir à compreensão do sujeito epistêmico; um ser que conhece e constrói conhecimentos (BECKER; MARQUES, 2010).

1.3 A formação do professor em serviço: um novo paradigma na Educação Básica?

Os escritos de vários autores discutem a formação profissional dos docentes em tempos de mudanças, assim sinalizou Nóvoa(2001), Liberali (2010), Gatti (2016), Alarcão (2004), Tardif (2002). Esses e diversos autores saem em defesa da concepção de um professor reflexivo e para isso apoiam-se na concepção schöniana datada da década de 1980. Esse autor se constitui o grande inspirador dos movimentos direcionados à formação de professores que busca a ruptura com os modelos fechados, fragmentados e reducionistas do saber. Alarcão (2004 p. 45) sugere que destes movimentos emergiram o poder da

criatividade, da capacidade que acreditar que os professores possuem capacidades de criar e agir de maneira a intervir em contextos diversos e inesperados. Nesse sentido, “o como” e o “por que”, se tornam meio para a ação dos professores.

Os contextos formativos, nas ideias de (Alarcão, 2004) e (André, 2016) se conectam, quando destacam que os espaços formativos, precisam favorecer a liberdade e responsabilidade sobre o que se faz. Nesses contextos, o diálogo e a experiência assumem um papel de enorme relevância, declaram os autores. Igualmente, enfatiza (André, 2016) que essa proposta requer uma ruptura com um modelo de formação que busca trazer os saberes da universidade para os professores da educação básica, privando-os de refletir sobre sua prática no contexto que estão.

Desse modo, para haver uma articulação entre as experiências vivenciadas com os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação inicial, pressupõe-se adequar os espaços de formação a uma metodologia de pesquisa, de fundamentações teóricas e metodológicas. Nesse aspecto André (2016, p.52) aponta para ideia de Zeichner (2010, p.496) que defende que as Instituições formadoras devem rever suas práticas, ou seja, uma mudança epistemológica enfatizando novas propostas para a formação docente. Então, de posse desta mudança epistemológica, o valor dos acontecimentos do cotidiano dos professores, segundo Zeichner (2010), passa a ser tão valorizado como discutido. Isso fortalece a aproximação entre o campo da formação inicial e do trabalho profissional, num diálogo autônomo, porém organizado de forma a contribuir em futuras ações pedagógicas. Nesse sentido, Alarcão (2004, p. 46) alerta que esse diálogo não pode quedar-se a um nível meramente descritivo. Segundo a autora, o diálogo precisa atingir um nível explicativo e crítico que permita aos profissionais de ensino agir e falar com o poder da razão.

Ainda nesse mesmo viés de pensamento, Alarcão (2004), sinaliza que a pesquisa-ação, a aprendizagem, a partir da experiência, e a formação com base na reflexão, possuem elementos e pontos em comuns. Assim a metodologia da pesquisa-ação é apresentada com potencialidade para servir como base à contribuição de mudanças nas práticas pedagógicas; motivadora por agir como fator de apoio ao grupo de professores e impulsionadora para que os espaços formativos sejam considerados espaços democráticos.

No entanto, destaca Fagundes (2016) que há necessidade de se pensar e avançar a partir de duas concepções: o professor reflexivo e o professor pesquisador, bem como seus limites, desafios e perspectivas para o campo específico da educação. Segundo a autora, a análise dessas concepções permite a busca de uma construção conceitual (re)novada para as

necessidades atuais, pois, se por um lado os professores, influenciados pela teoria de Schön (1980), eram impulsionados a refletir sua prática contextualizando seu dia-a-dia, por outro lado, a preocupação pressupunha também o aprendizado de seus alunos, caracterizando uma proposta de pesquisa debruçada sobre as formas e estratégias que levam à aprendizagem. Nesse sentido, (Fagundes, 2016) sinaliza:

Não há um projeto de pesquisa-ação definido como metodologia de pesquisa que tenha sido pensado para suprir as necessidades trazidas pelos professores. Há, isso sim, um processo de sensibilização de especialistas envolvidos com a produção de conhecimento para e na educação que, diante dos fatos trazidos pelos professores, reconheceram a importância de reformularem suas hipóteses a respeito daquilo que toca o aprendizado no contexto de sala de aula. A inter-relação estabelecida entre os professores da educação básica e os professores universitários com um objetivo em comum pôde também ser reconhecida como pesquisa-ação (p. 289).

No entanto, o conceito de professor reflexivo contido tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (Brasil, 2002), quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio (Brasil, 1999), articula as ideias schönianas “pesquisa-ação- reflexão, como parte integrante da prática educativa do professor.

A ação reflexiva sugere uma consideração ativa e persistente, à luz de bases que as suportem. Nesse aspecto, Liberalli (2010) esclarece:

Repensando esse paradigma prático de formação de educadores, à luz de discussões da teoria crítica da construção do conhecimento, inúmeros autores propuseram a discussão do trabalho com formação de professores numa perspectiva de racionalidade (ou reflexão) prática em que a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação eram centrais. A reflexão-na-ação é o processo de pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que se atua, o que demonstraria uma postura mais propensa à mudança por parte do praticante em relação à sua ação (p. 29).

Notadamente as ideias de Schön (1983), romperam com modelos técnicos e contribuíram com os saberes dos professores. Sobre as bases estruturais da reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação, (Liberalli 2010), é enfática ao analisar esta concepção:

A reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que o indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis. Assumir uma postura crítica implica ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Portanto, ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade (p. 32).

Nesse sentido, a pesquisa-ação é eficaz na perspectiva de formação de um professor reflexivo, pois pode ajudá-lo a encontrar respostas às diferentes situações. Sob esta mesma orientação (Imbernón, 2004) afirma:

[...] ao mesmo tempo em que favorece um modelo de formação que permite preencher o vazio que existe entre a pesquisa e a prática, além de permitir que os professores possam desenvolver suas habilidades na tomadas de decisões. Um dos elementos mais importantes que fundamenta esse modelo é que a pesquisa é importante para o professor, pois por meio dela detecta e resolve problemas e, nesse contexto, pode crescer como indivíduo (p. 74-75).

Ainda, segundo esse autor, as bases desse modelo de formação podem apresentar diversas formas e seguir diversos processos. Ele ainda sinaliza alguns elementos que segundo ele, configuram os passos deste modelo de formação:

a) os professores e professoras identificam um problema ou um tema de seu interesse a partir de uma observação ou uma conversa reflexiva; b) propõem formas diferentes de recolher a informação sobre o problema inicial, que pode implicar tanto no estudo bibliográfico como partir dos dados obtidos em sala de aula ou na escola; c) esses dados são analisados individualmente ou em grupo; d) por fim, são realizadas as mudanças pertinentes; e) e volta-se a obter novos dados e ideias para analisar os efeitos da intervenção realizada e continuar o processo de formação a partir da prática.

Ainda segundo (Imbernón, 2004, p 74-75):

[...] esse processo de formação pode contribuir para mudar o conhecimento do professor (p.ex., facilitando uma relação diferente entre ensino e aprendizagem), o pensamento (p. ex., favorecendo estratégias de resolução de problemas, aumentando sua complexidade cognitiva), melhorando as formas de comunicação e de tomada de decisões grupais. Quando atuam como pesquisadores, os professores têm mais condições de decidir quando e como aplicar os resultados da pesquisa que estão realizando; sua experiência os ajuda a colaborar mais uns com os outros e, por fim, eles aprendem a ser professores melhores, sendo capazes de transcender o imediato, o individual e o concreto (pp. 75-76).

Nesta perspectiva, os espaços de formação atingem um alto grau formativo e de grande valor para constituição do sujeito epistêmico, resultando em aquisição de conhecimento que corroboram com as práticas de sala de aula, ou seja, com as situações inusitadas, incertas e conflituosas, marcas deste novo contexto em que o professor se insere.

Para (Fagundes, 2016, p. 294), a prática dos professores envolve a formação de diferentes sujeitos sociais que se desenvolvem num contexto de um universo plural, diverso e intercultural, onde a singularidade deve ser respeitada,

Portanto, os desafios dos processos de formação de professores são complexos dado ao leque de abrangência que esses espaços abarcam. Dados recentes indicam uma disposição em se reestruturar

a prática formativa, uma vez que o contexto social também passa por mudanças expressivas. Recentemente (Gatti, 2016), em entrevista à Revista Educação, apontou para a necessidade de interlocução entre educação básica e as universidades no sentido de aproximação de saberes interligados e ações integradas, para a autora:

A chave é criar condições para compartilhamentos efetivos, no caso da escola com equipes fixas, e no caso da universidade, de os professores conversarem, manterem uma interlocução constante – para definir currículo, quem vai trabalhar com o quê (s/p).

Nessa mesma direção, (Tardif, 2002, p.270), critica os cursos de formação para o magistério que utilizam de estruturas modelos em que pouco se ampliam a reflexão dos professores sobre sua prática educativa. Nesse sentido, o espaço de formação do professor é valorizado à medida que considera, como fundamental, a construção do conhecimento a partir da reflexão de suas ações e problematizações de sua prática. Segundo, (Alarcão, 2004), a reflexão pode ajudar os professores quando:

[...]acompanha a acção em curso e pressupõe uma conversa com ela. Reflectimos no decurso da própria acção, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento e reformularmos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo, tal como fazemos na interacção verbal em situação de conversação (p. 50).

Diante disto, revela-se uma possibilidade de repensar o conceito de professor reflexivo e pesquisador, como sinaliza Fagundes (2016):

Partindo desses movimentos, ainda como um delineamento a ser reforçado e/ou reescrito em determinados aspectos, pode-se traçar um conceito de professor pesquisador como parte de um processo de pesquisa no qual: a) Estejam implicados professores ou professores e pesquisadores que, produtores do conhecimento que são, buscam compreender a natureza dos fenômenos educativos em razão da necessidade de aprendizado dos alunos e de sua formação humana; b) Sejam consideradas a interculturalidade e a pluralidade como partes inerentes à sociedade e aos sujeitos que se desenvolvem nela; c) A reflexão seja concebida como processo humano que se dá, individual e coletivamente, em busca de entendimento a respeito dos diferentes aspectos sociais, psicológicos, afetivos, políticos e educacionais (p. 295).

Ao concebermos uma formação com bases na construção de um trabalho docente voltado para a reflexão e para a pesquisa, caminhamos na direção de espaços colaborativos entre os sujeitos sociais que articulam os saberes e que se encontram na escola do século XXI.

CAPÍTULO II

2. Itinerário Teórico – Metodológicos

2.1 Pressupostos teóricos: Implicação, Instituição e Campo de Intervenção

Diante do campo de intervenção com o qual ele forma um sistema, o pesquisador na pesquisa-ação precisa levar em conta a sua implicação. Seja o campo de intervenção um estabelecimento (escola, prisão, fábrica), um grupo informal (FHA, MLF, comunidade *hippie*) ou bem mais amplo (bairro de uma cidade, vilarejo, ou ainda um grupo institucionalizado (os psicanalistas), o sociólogo institucional, que procura delectar nos campos da intervenção a ação latente ou manifesta das instituições, deve admitir sempre que ele também está sempre implicado, como todos os atores sociais com os quais lida na sua prática profissional (BARBIER, 1985, p. 120).

Desta feita, considerar o campo de intervenção com diferentes dimensões é essencial para a compreensão dos fenômenos estudados, uma vez que os sujeitos envolvidos são constituídos de sentidos e sentimentos. Como destaca Sant’Ana (2010):

[...] o outro referencia a ação do sujeito, em seu movimento de apropriação e de rejeição às atitudes de diferentes outros que foram significativos na sua trajetória biográfica. Em meio a esse processo de formação ocorre a interiorização de um outro que poderia ser simbolizado como a condensação de um feixe organizado de atitudes que a sociedade, por meio das significações das experiências sociais mais significativas, forjadas no interior da família e fora dela, busca introduzir no indivíduo ao longo do seu processo de formação (p. 374).

Contudo as interações e observações são regadas de significados, num processo dialético, e transcendem os limites superficiais da observação do objeto externo. A capacidade de olhar para o outro é o exercício de alteridade, e isso capacita o sujeito à escuta sensível fortalecendo o pressuposto que os significados compartilhados forjam ações mútuas entre sujeitos. Como destaca Nóvoa (2002, p.57), “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante “investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.” Assim, como destaca esse autor, as atitudes dos sujeitos envolvidos numa instituição são decorrentes das ações legitimadas pelo cotidiano institucional e pessoal.

Por conseguinte, os sujeitos, em interação uns com os outros, constituem a base para se compreender a implicação do professor em serviço no processo de reflexão e/ou de atuação na instituição, pois ela oferece condições concretas que fundamentam a multiplicidade das interações carregadas de subjetividade.

A metodologia da “primeira pessoa” foi adotada nessa produção de conhecimento e respaldada por Maturana e Varela (1995) considerando que é impossível conhecer sem nos auto-experienciar. Essa construção teve como base a reforma do pensamento Morin (2003), para a compreensão do sujeito:

É preciso conceber o sujeito a partir de uma reconstrução, das noções de autonomia/dependência. É preciso conceber o sujeito como aquele que dá unidade e invariância a uma pluralidade de personagens, de caracteres, de potencialidades. Enfim, o autor afirma que precisamos de uma concepção complexa do sujeito (p.128).

Nesse aspecto, a tentativa de eliminação da subjetividade e o reforço à neutralidade acabaram reforçando o mito da neutralidade científica e o controle dos pesquisadores em relação aos fenômenos estudados (JAPIASSU, 1975).

Com intuito de aproximar a leitura dos aspectos formativos contidos no universo de formação de professores, é preciso voltar-se ao passado e lembrarmos as situações norteadoras que imbricaram o processo de busca de qualquer pesquisa com o rigor da ciência. Nessa direção revisitamos “o método” que Descartes utilizou buscando a verdade no rigor da pesquisa científica.

Urge para Descartes a necessidade firmar seu pensamento sobre os conceitos de verdade. Nesse aspecto ele desenvolve aquilo que mais tarde foi chamado “o método” que consistia em ordenar o pensamento e afirmar a veracidade do fenômeno em si. O *Discurso sobre o método* tornou-se a carta magna da filosofia moderna, de acordo com Reale (1986). Trata-se de regras simples que destacam a necessidade de ter plena consciência dos momentos em que se articula qualquer pesquisa rigorosa. Nesse aspecto se a verdade estiver sob o véu da dúvida será a condição para a aplicação da regra. Outrossim, neste caso a dúvida quer levar à verdade, por isso é chamada de dúvida metódica.

Então, depois de ter lançado tudo à dúvida, Descartes de forma sólida e consistente observa que – “penso, logo sou” – concebe à sua ideia racionalista a universalidade para responder às perguntas sobre a lógica da razão (REALE, 1986).

Portanto, o aporte de provas do novo saber, filosófico e científico, é o sujeito que pensa racionalmente. Nesse sentido, em termos de pesquisa a preocupação fundamental deverá ser somente o que se quer alcançar. Descartes desconsidera as propriedades como a cor, o sabor, o peso, o som, calor, luz, etc. evidenciando que o universo cartesiano é um universo composto por poucos elementos (REALE, 1986).

Por sua vez, o positivismo de Comte, destacou-se como um dos pilares das manifestações filosóficas, políticas, pedagógicas, historiográficas e literárias, impulsionado pela revolução industrial e em torno da ideia de progresso humano e social, alicerçados no desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Comte enfatiza que a filosofia positiva deve submeter a sociedade rigorosa pesquisa científica, somente uma sociologia científica pode ser considerada como uma única base sólida para reorganização da social de encerrar o estado de crise em que se encontram há longo tempo as nações mais civilizadas (REALE, 1991).

Baseado nessa afirmação, é bem verdade que os males da sociedade industrial fizeram se sentir nos desequilíbrios sociais, como por exemplo: exploração do trabalho do menor, miséria do proletariado, entre outros. Assim, tais diversificações corroboram o pensamento positivista, uma vez que se entendia que a sociologia era a chave para a compreensão de novo modelo social.

No mesmo caminho trilhado por Descartes, Comte pensa que a ciência deva fornecer ao homem o domínio sobre a natureza. Segundo Reale (1986), Comte enrijece a sua imagem de ciência, quase a ponto de absolutizá-la: condena pesquisas especializadas, inclusive experimentais, o uso excessivo do cálculo e qualquer pesquisa científica cuja finalidade não seja evidente.

Portanto, para a sociologia, através do raciocínio e da observação, é passível de se ter clareza para o estabelecimento de leis para os fenômenos sociais. Entretanto, na opinião de Comte, Reale (1991) sinaliza, os caminhos que levarão alcançar o conhecimento sociológico são a observação, o experimento e o método comparativo. Em outras palavras, o método utilizado pelas ciências naturais é absorvido e incorporado como verdade absoluta no desenvolvimento do pensamento sociológico. Novamente, observamos o mito da neutralidade do sujeito pesquisador frente seu objeto de estudo.

Porém, ao adentrarmos no século XXI, à luz das Ciências Contemporâneas, a perspectiva da multirreferencialidade desenvolvida por Jacques Ardoino propõe, segundo Martins (2004), estabelecer um novo “olhar” sobre o “humano”, mais plural, a partir da conjugação de várias correntes teóricas, o que se desdobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente os educativos. Nessa perspectiva epistemológica se estrutura no caráter plural dos fenômenos sociais, afirma Ardoino (1998, d, p. 4):

[...] quer dizer que no lugar de buscar um sistema explicativo unitário [...] as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos (p. 4)

Reconhecer um olhar múltiplo para a compreensão dos fenômenos educativos implica rompimento do pensamento linear e reducionista marcados pelos modelos cartesianos do

saber. Dessa maneira, nos espaços formativos, inúmeras situações de âmbito pessoal e profissional estão presentes, o que caracteriza um profissional implicado, diverso, plural. Se pensarmos pelo viés da lógica cartesiana, nesses espaços encontraremos a acomodação do sujeito em relação ao seu objeto de estudo assegurado pelos aportes teóricos/metodológicos. Entretanto, a explicação das ciências contemporâneas e do sujeito complexo amplia nossa visão para o conceito de sujeito implicado.

O professor está inserido numa realidade complexa, plural e esse contexto passível de mudanças e inovações é clamado à análise e à compreensão da relação que se fecunda entre a inovação educativa e a profissão docente, uma vez que a atividade profissional está intimamente ligada à cultura de transformações postuladas, a partir do final do século.

Isso significa romper com a formação baseada na técnica que segue modelos prontos e prescritos e reconhecer a dimensão de um profissional capaz de uma busca autônoma consciente, dinâmica e agente de seu saber (Liberali, 2010). Para tal crédito, as estruturas contidas nos espaços formativos devem acompanhar essa perspectiva estimulando a reflexão crítica.

Os apontamentos da mesma autora sobre a formação de professores na perspectiva sócio-histórico-cultural, baseada em Vygotsky (1934), elucidam a constituição do sujeito que assume distintas funções mediadas pela sociedade. Um sujeito que realiza sua atividade pleiteada pelo objeto idealizado em interação com a sociedade. Nesse contexto, consolida-se o processo de relações entre sujeito/objeto. A partir dessa percepção, emerge a ideia de transformação que rodeia esse sujeito movido e constituído pelas relações.

Desse modo, suas contribuições ancoram as características contidas não só no contexto de formação em serviço, como também no mundo contemporâneo que o profissional da educação habita. Esses contextos se revelam, confusos, incertos, inconclusos. Por um lado o professor em formação precisa lidar com horários, normas, poucos recursos, etc. De outro, esse mesmo profissional lida com crises, contradições, ambiguidades, contravalores, exigências, cobranças, etc. Os dois contextos suscitam, desse profissional em formação, um perfil crítico-reflexivo e a capacidade de pensar e agir com referência ao que está posto e ao que virá a ser, sem nunca encontrar equilíbrio ou acomodação nas teorias ou nas práticas educativas.

Assim sendo, nos espaços formativos críticos e reflexivos, reside um profissional que se constitui na busca incessante por aprendizado que lhe dará segurança e o fortalecimento de sua identidade pessoal e profissional.

2.2 Estado da questão: uma estratégia metodológica.

Sem a pretensão de esgotar o tema pesquisado, utilizar o estado da questão como uma estratégia para caracterizar o objeto investigado é intenção da pesquisadora para delimitar as categorias centrais na abordagem teóricas metodológicas. Nóbrega-Thierrien & Therrien (2004, p. 9) afirmam que “a criticidade quanto aos trabalhos já produzidos, como também o rigor científico, constituem recursos necessários para a elaboração de um corpus de conhecimento acerca do tema”. Compreendem ainda Nóbrega-Thierrien & Therrien, (2004), que o estado da questão permite visualizar um panorama do tema pesquisado e identificar as contribuições para o conhecimento científico.

A partir de um levantamento de dados torna-se possível redefinir, analisar, articular de modo particular e entender determinadas questões ligadas ao tema pesquisado, como frisam Nóbrega-Thierrien & Therrien (2004):

Com um pouco mais de clareza acerca do caminho a ser percorrido, e, de posse do material coletado, no todo ou em grande parte, o estudante/pesquisador deve identificar o que pode ser utilizado para a elaboração do estado da questão e o que provavelmente servirá para ser melhor explorado e utilizado nas discussões e análises teóricas, que serão realizadas nos capítulos que farão parte do trabalho de investigação (p. 14).

De posse de dados investigados é possível ligar-se aos fatos assegurando-se que esse levantamento minucioso possui o intuito de direcionar e embasar a pesquisa, partindo de um pressuposto que referencie as possíveis contribuições e esclarecimentos científicos.

Ao buscar em periódicos, artigos, teses, dissertações, observamos que há inúmeras recorrências entre vários autores sobre o tema pesquisado e uma diversidade na terminologia sobre a concepção de formação de professores. Contudo, o que já se produziu é fator determinante para a contribuição e esclarecimento da pesquisa.

A seguir apresentamos os quadros:

QUADRO 1: Trabalhos encontrados nos sites abaixo listado, sobre a temática ***Formação de professores em Serviço***, no período de: 2000- 2016

	SciELO	Periódicos CAPES	Total
Artigos	65	322	387

Quadro elaborado pela pesquisadora²

Conforme percebemos no Quadro 1, a quantidade de trabalhos publicados sobre a temática Formação de Professores em Serviço é variável, haja vista o volume de publicações encontradas quando 2 (abaixo). A busca por palavras-chaves retirando-se a palavra *em serviço*. Nota-se que, se acrescentarmos na pesquisa o site Google acadêmico, o número eleva-se consideravelmente, porém, repete o aumento de publicações, quando nos referimos a formação de professores sem o termo *em serviço*. Diferentemente ocorre com o número de publicações no Periódicos CAPES, cujo número do quadro 1 é menor em relação ao quadro 2.

QUADRO 2: Trabalhos encontrados nos sites abaixo listados, sobre a temática ***Formação de professores***, no período de 2000-2016

	SciELO	Periódicos CAPES	Total
Artigos	1.828	7.747	9.575

Quadro elaborado pela pesquisadora³

Quadro 3: Trabalhos encontrados nos sites abaixo listados, sob a temática, ***Formação continuada*** de professores, no período de 2000-2016

	SciELO	Periódicos CAPES	Total
Artigos	27	1.333	1.360

Quadro elaborado pela pesquisadora⁴

A análise dos quadros acima permite distinguir o que já se produziu em termos científicos sobre a temática investigada, percebe-se, pelos dados dessa busca, que as diferentes terminologias recorrentes sobre a formação de professores, modificam-se quanto ao número de trabalhos produzidos, embora a centralidade temática seja a mesma: formação de professores.

O estado da questão configura-se como um ponto de referência para o pesquisador e seu objeto de estudo, uma vez que os dados levantados servirão de referência para esclarecimentos sobre o que já se produziu, ampliando o conhecimento do pesquisador para a

² As fontes pesquisadas para esse levantamento encontram-se citadas nas referências do trabalho.

³ As fontes pesquisadas para esse levantamento encontram-se citadas nas referências do trabalho.

⁴ As fontes pesquisadas para esse levantamento encontram-se citadas nas referências do trabalho.

construção de seu objeto de pesquisa. Para Bell (1985), apud Nóbrega e Therrien (2004), o estudante alcança o domínio da literatura quando ele é capaz de referenciar uma extensiva e relevante literatura e, ao mesmo tempo, utilizá-la no desenvolvimento de análise e discussão de ideias, incluindo o desenvolvimento crítico articulado a essa mesma literatura.

O objeto pesquisado também se articula à formação de professores no qual está imbricado a pessoalidade e a profissionalidade, ambas estão contidas nos espaços formativos, o que caracteriza a complexidade do mundo contemporâneo.

O estado da questão oportunizou a reflexão sobre o que se está sendo produzido num espaço temporal marcado por mudanças, crises e antagonismos em todos os setores da sociedade. De posse dessa referência, é possível analisar a temática pesquisada na perspectiva de assegurar o eixo temático e seu entorno.

Os dados apresentam um volume um tanto quanto expressivo de produções relativas ao tema formação de professores. Nesta direção, um panorama atual sobre as políticas educacionais voltadas à formação de professores apresenta um resultado pouco alentador, como ressalta Gatti (2016):

[...] a perplexidade toma conta de nosso pensar, uma vez que as considerações feitas 22 anos atrás, fundamentadas em dados, parecem caber para a situação educacional de hoje o país – com seus resultados ainda insatisfatórios-, assim como cabem para a situação da formação de professores no ensino superior, com carências visíveis, além dos problemas com as carreiras docentes nas redes públicas de ensino como mostram Gatti, Barreto e André (2011). Como essas autoras mostram também, e como os dados atuais corroboram, os problemas continuam a persistir mesmo com as políticas e os programas voltados à docência [...] p. 45).

No ângulo da formação de professores, as questões descritas, esclarecem que, historicamente, são recorrentes as preocupações de vários autores sob a formação de professores e continuam a existir até os dias atuais, associados aos fatores que acompanham o trabalho docente na contemporaneidade.

2.3 Locus/contexto da pesquisa

O Colégio Maria Imaculada pertence à Rede Azul de Educação, da Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição de Castres, que tem sua origem histórica no carisma de Santa Emilie de Villeneuve.

É parte integrante da província de São Paulo- SP, composta por cinco escolas da Rede Azul: Colégio Emilie de Villeneuve, Colégio Notre Dame, Colégio Madre Iva, todos

localizados no Estado de São Paulo e o Colégio Maria Imaculada localizado em Curitiba, Santa Catarina.

Possui uma área construída de 6.178,50 m² e 22.655,40m² de área total, com muitos espaços de área verde. As salas de aula são equipadas com projetor e wireless. E espaços para: biblioteca, laboratório de ciências, de informática, sala de ginástica, ginásio poliesportivo, quadras esportivas, pista de atletismo, campo de futebol, cantina, parques e capela.

O colégio iniciou suas atividades na cidade de Curitiba, em 4 de fevereiro de 1981 e, o número de alunos foi aumentando cada ano, conforme o Colégio construía sua história junto à comunidade curitibana. Há dois anos passou por um processo de revitalização da estrutura física, ampliando salas de aulas, espaços e ambientes. A biblioteca “Cecília Meirelles” foi incluída nessa revitalização e hoje está localizada no pátio central do Colégio, sendo vista por todas as pessoas que transitam pelo mesmo.

Outro marco dessa revitalização, foi a construção da capela “Emilie de Villeneuve” que está localizada na entrada do Colégio sendo ponto de referência para a comunidade curitibana. Seu interior é composto por afrescos de Sergio Ceron (Curitiba – PR) que utiliza, em suas obras, a inspiração da arte bizantina.

Nos dias atuais, o Colégio Maria Imaculada oferece vagas do Maternal I ao 3º ano do Ensino Médio para a cidade de Curitiba e região, envolvendo os municípios de São Cristóvão do Sul, Ponte Alta do Norte, Ponte Alta do Sul, Santa Cecília e Brunópolis, com o compromisso de promover o desenvolvimento do educando no seu processo integral de aprendizagem, numa perspectiva que favoreça a atuação da criança e do jovem na sociedade atual.

O acolhimento às famílias, estabelecendo parceria na formação de seus alunos, é o diferencial dessa instituição, que proporciona um ambiente escolar de envolvimento a fim de construir práticas sociais, espaços de discussões, reflexões e atuações necessárias para o exercício da cidadania.

O Colégio Maria Imaculada, através de uma metodologia comprometida com a formação de seus educadores, por meio de simpósios, seminários, congressos e palestras, cria espaços para o desenvolvimento profissional. Sob o foco da ação-reflexão-ação, institui, junto à prática cotidiana do professor, a Formação em Serviço, visando atender as necessidades e os desafios do contexto atual.

Percebendo a realidade socioeconômica da cidade, as irmãs da Imaculada Conceição tiveram iniciativa de desenvolver um projeto que envolve alunos carentes dos arredores da escola. Em 1982, tem início o projeto com crianças da Educação Infantil, a partir de 1989, passou a ser implantado gradativamente até o 5º Ano do Ensino Fundamental I.

Em 1991, a direção do Colégio Maria Imaculada firmou convênio com a prefeitura municipal de Curitiba, com a necessidade de ampliação do projeto e do interesse do Poder Público, após 1997, por meio do decreto de criação nº 2.665 de 20/05/1997, passou a existir o Grupo Escolar Maria Imaculada.

Posteriormente em conformidade com a legislação que regulamenta a filantropia no país e comungando com os ideais de Emilie de Villeneuve, a congregação das Irmãs da Imaculada Conceição assumiu integralmente, em agosto de 2003, o trabalho desse grupo escolar que passa ser denominado Associação Beneficente Providência Azul.

Em sua atuação na comunidade de Curitiba, o “Colégio Maria Imaculada, reafirma sua história baseada nos valores evangélicos, com a opção de viver uma *práxis* transformadora e geradora de esperança, fundamentada no respeito à diversidade, visando uma cultura de paz e solidariedade, alicerçada no compromisso e na certeza de estar cumprindo sua verdadeira missão de educar”- frase que marca uma placa fixada na recepção da escola.

2.4 Pressupostos Metodológicos

2.4.1 Tipo de Estudo

Esta pesquisa é qualitativa, narrativa, descritiva e documental. De acordo com Bauer e Jovchelovitch (2002), não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa. Narrar é a dimensão fundamental de comunicação humana e atribuição de significado ao mundo.

O estudo é também exploratório por ser considerado um assunto em que há pouco conhecimento sobre o assunto. E seu intuito não é o de resolver o problema, mas buscar informações que ajudem a entendê-lo melhor (Gil, 2008).

A opção pela abordagem qualitativa se dá por entender que aqui a pesquisa ganha um novo significado, ou seja, ela é entendida como trajetória circular em torno do que se deseja compreender. A preocupação não é somente a uma análise sobre a formação em serviço e os

elementos que ali coexistem, mas busca adentrar, nos sentidos e significados que estão imbricados ao professor, aos processos identitários e ao objeto de estudo. Assim, não podemos dissociar-nos da formação em serviço, a abordagem multirreferencial de Jacques Ardoino, presente no humano. Essa abordagem não permite conclusões, mas possibilita uma construção de resultados, uma vez que as compreensões nunca são definitivas. Dessa forma, a pesquisa científica, a partir das comunicações estabelecidas no ato de pesquisar, dará sustentação, aos processos investigativos, conforme frisa Salomon (2006):

A ciência como *produto* refere-se ao resultado desse processo. São as comunicações das descobertas e das invenções científicas, os relatórios de pesquisa, os informes científicos e técnicos. Encontram-se nos bancos de dados, nos arquivos, nos anuários, nos periódicos científicos, nas bibliotecas, enfim constituem o que modernamente se consagrou chamar de documentação científica. Seu conjunto é sistematizado e tem servido para alimentar o estudo dos próprios cientistas e fornecer o objeto de estudo das chamadas disciplinas científicas ensinadas nos centros universitários, nas academias e nos institutos de pesquisa e de formação de futuros cientistas ou de profissionais de nível superior (p. 147).

Assim sendo, a pesquisa científica, engendra aspectos contidos num conjunto sistematizado e serve para alimentar, esclarecer, transformar, elucidar, enfim, uma atividade metodológica executada pelo pesquisador no que tange as intenções e necessidades.

Corroborando essa ideia, Martins e Bicudo (1989), enfatizam que o pesquisador é aquele que deve perceber a si mesmo e a realidade que o cerca. Portanto, a técnica de pesquisa escolhida é de abordagem qualitativa, por acreditar que essa é a melhor forma de apreender a pluralidade dos sentidos. Dessa forma, a pesquisa ajudar na compreensão da complexidade dos sujeitos e entende os fenômenos, segundo as perspectivas dos participantes. (LUDKE E ANDRÉ, 1986; MOREIRA, 2004).

Ainda sobre essa abordagem, Minayo *et. al* (2003) ressalta que a pesquisa qualitativa retribui os processos e fenômenos sociais mais intensos, ou seja, procura trabalhar com depoimentos que tenham cunho significativo, portanto ela caracteriza-se como pesquisa interpretativa que possui um certo rigor científico.

A pesquisa foi realizada com professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em um universo de 14 professores. Consistiu em dois momentos: no primeiro momento os professores responderam a um questionário semi-estruturado contendo 10 perguntas sobre o universo da formação em serviço. No segundo momento após o preenchimento dos questionários, a pesquisadora a partir do quadro de categorização e mediante as respostas que direcionavam à clareza sobre a formação em serviço, foram selecionados 04 professores. A

partir do que a pesquisa considera, estes professores participaram da entrevista/narrativa narrando suas experiências profissionais e pessoais sobre formação em serviço.

Esta pesquisa se coloca de acordo com a epistemologia qualitativa segue na direção da concepção do sujeito que dá unidade e invariância a uma pluralidade de identidades. O questionário aplicado ofereceu material necessário para a compreensão das estruturas subjacentes que compõe as diferentes concepções dos professores entrevistados sobre formação em serviço. A partir disso foi possível realizar as escolhas dos professores que fizeram parte do segundo momento. Nesse sentido, os critérios utilizados para a seleção dos 04 professores que participaram da narrativa permitiu atribuir valor à comunicação, a interação e a construção de sentidos e significados. O contexto em que foi desenvolvida a narrativa favoreceu a minha interação como os professores pesquisados, cujo envolvimento, a disposição e o compromisso, fizeram deles, interlocutores e agentes independentes para a construção do conhecimento. Para a construção do metatexto, baseado nas narrativas dos professores entrevistados, optei por nomeá-los, buscando preservar suas identidades e será detalhado no capítulo 4.

2.4.2 Sujeitos da pesquisa

Os professores do Colégio Maria Imaculada são, na sua maioria, formados e graduados em Pedagogia, com especializações (Lato Senso e Stricto Senso). A característica que marca a formação dos educadores é pautada na exigência da gestão da instituição, ou seja, é fator condicionante para atuar em sala de aula ser graduado na área que atua.

A equipe gestora da Escola é composta por 01 Diretora, 02 Coordenadores Pedagógicos, 01 monitor que auxilia a coordenação pedagógica e 45 professores. A formação de cada um corresponde à exigência para atuação em sala de aula, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 4: Professores do Colégio Maria Imaculada⁵

<i>Nome</i>	<i>Graduação</i>
<i>Professor de Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso do Ensino Médio</i>	Mestrado em Educação
<i>Professora de Inglês da</i>	Letras

⁵ Fonte de Pesquisa Colégio Maria Imaculada/2016

<i>Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio</i>	
<i>Professor de Química do Ensino Fundamental II e Ensino Médio</i>	Lato Sensu (Químico-Física)
<i>Professora de Arte do Ensino Fundamental II e Ensino Médio</i>	Lato Sensu (Arte)
<i>Professora de Matemática do Ensino Fundamental II e de Ensino Religioso do Ensino Fundamental II e Ensino Médio</i>	Graduação e matemática e Pedagogia e Lato Sensu em Ensino Religioso
<i>Professor de Biologia do Ensino Médio</i>	Lato Sensu em Ciências/Biologia) e cursando mestrado
<i>Professor de Física do Ensino Médio</i>	Pós-graduação (especialização em Químico-Física)
<i>Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamenal, II e Ensino Médio</i>	Mestrado em Educação
<i>Professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio</i>	Doutorado em Linguística
<i>Professor de Educação Física do Ensino Fundamental II e Ensino Médio</i>	Lato Sensu em Educação Física
<i>Professor de História do Ensino Fundamental II e Ensino Médio</i>	Lato Sensu em História e cursando Psicologia
<i>Professora de História do Ensino Fundamental II e Coordenadora Pedagógica Educacional</i>	História e Pedagogia e Lato em História da Educação
<i>Professora de Ciências do Ensino Fundamenal, II e de Geografia do Ensino Médio</i>	Lato Sensu em Ciências/Biologia
<i>Professora do 4º ano do Ensino Fundamental I e Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II</i>	Pedagogia e cursando Letras
<i>Professora de matemática do Ensino Fundamental II e Ensino Médio</i>	Lato Sensu em Matemática

Constata-se pelo quadro acima, a composição dos professores, revela uma equipe cuja maioria são licenciados com especialização (Lato e Stricto Sensu) ou ainda em curso. Uma das políticas de formação da instituição solicita ainda aos professores, 02 cursos extras

durante o ano em grandes centros. Outro momento de caráter formativo oferecido aos professores é Simpósio organizado pela própria Rede Azul, que acontece anualmente para todos os professores que atuam na Rede. Em fevereiro de cada ano, palestrantes nacionais e internacionais contribuem para as reflexões dos educadores e suas práticas educativas. Possibilitando à equipe, atualização constante.

Neste estudo serão entrevistados os professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Após serão selecionados 04 professores que apresentarem maior clareza na concepção sobre a formação em serviço para entrevista narrativa. No intuito de preservar suas identidades seus nomes serão trocados para pedras preciosas que inspiram possuir um valor inigualável na sua composição rara e ao mesmo tempo uma singularidade ímpar após o processo de lapidação. Assim os 04 professores passaram a ser identificados por: Jade, Ametista, Onix e Topázio.

2.4.3 Estratégia para coleta de dados: entrevistas semiestruturadas

O processo de coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com todos os professores acima elencados e, posteriormente foram selecionados os professores com potencial para narrarem aspectos relativos à sua própria atuação diante do problema apresentado para esta pesquisa.

A entrevista semiestruturada indica a formulação de perguntas que seriam básicas para o tema a ser investigado (TRIVINOS, 1987; MANZINI, 2003). Esse tipo de entrevista contempla a necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Para tanto foi possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro prévio.

Assim, os professores que foram selecionados após a entrevista explicitaram o processo de formação em serviço que os preparou para exercerem função por meio de suas narrativas, acontecimentos que lhes foram significativos e que relacionam princípios de implicação do sujeito com a construção do conhecimento/pesquisa. Solicitamos aos professores que narrassem situações, vivências registradas por suas memórias, informações relevantes dos caminhos percorridos na formação do docente e os processos os quais contribuíram para suas ações educativas.

O cronograma definido pela pesquisadora partiu pelo princípio norteador de ouvir, em fase de teste um professor, a fim escutar sua narrativa, no mês de novembro de 2015. A partir

disso, os meses subsequentes foram de leituras, análises, reflexões, discussões, revisões bibliográficas, enfim todo o processo que compõe o universo da pesquisa.

A amostragem desta pesquisa foi obtida por acessibilidade ou por conveniência em que para Gil (1999), este tipo de amostragem é muito utilizada em estudos exploratórios ou qualitativos, dos quais não necessita de um importante grau de precisão. Nesta amostragem, o pesquisador escolhe os participantes os quais têm acesso.

2.4.4 Estratégia da narrativa para a escuta dos sujeitos

A narrativa foi utilizada como prática para captar o âmago do sujeito epistêmico que se constitui nas ações, nas crenças, no debate, nas hipóteses que levanta, enfim num sujeito plural e complexo. Nesse aspecto sublinha Benjamin (1994):

A narrativa... é, por assim dizer, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso [...] (p. 69).

Nesse sentido, para esse autor, pesquisa narrativa é constituída de um exercício de contar, dizer, falar, não o presente, mas o vivido o experienciado. É sabido que quando alguém relata uma situação, busca reviver o que conta e muitas vezes, é nesse exercício de revisitar as memórias que repensa suas ações, e torna-se fonte de dados para suas reflexões.

Como abordagem transversal, a escuta sensível, numa perspectiva individual e coletiva (BARBIER, 1985), propõe que o fator social contribui para um real assumido e firmado pelos papéis que desempenhamos na família, nas organizações, na vida social. Porém, o autor sublinha que a escuta sensível é despretensiosa de qualquer julgamento e/ou incapacidade do sujeito criador.

[...] Mas a escuta sensível recusa-se a ser uma obsessão sociológica que fixa cada um em seu lugar e o impede de se abrir para outros modos de existência diversos daqueles que são impostos pelo papel e pelo estatuto social. Mais ainda, a escuta sensível supõe uma invenção da atenção. Antes de situar uma pessoa em seu "lugar", começemos por reconhecê-la em seu *ser*, em sua qualidade de pessoa complexa, dotada de liberdade e de imaginação criadora (BARBIER, 1985, p. 187).

Nesse sentido, a escuta sensível está livre das pressões ou de qualquer rótulo, deixa-se surpreender pelo inesperado e pelo desconhecido. Assim, assinala Barbier (1985) que "é preciso saber apreciar o 'lugar' diferencial de cada um no campo das relações sociais para poder escutar sua fala ou aptidão 'criadora'". De fato, ninguém ou nenhuma área do conhecimento, pode escapar à subjetividade do pesquisador ou exercer qualquer controle

sobre o pesquisado. Entretanto, a atitude requerida pela escuta sensível, como assinala Barbier (1985), é a de uma abertura holística da visão do sujeito que transcende quaisquer formas de controle.

Para Sousa (2008, p.93), “a escrita da narrativa nasce, inicialmente, de questionamentos dos sujeitos sobre o sentido de sua vida, suas aprendizagens, suas experiências e implica reflexões ontológicas, culturais e valorativas de cada um”. Outrossim, o registro escrito também permite que o narrador questione e avalie o que escreveu e como escreveu, posicionando-se simultaneamente como escritor e leitor, autor e ator das experiências e vivências narradas. Com base nesta afirmação, a pesquisa narrativa, abrirá precedentes para aprofundar e analisar as percepções dos professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio sobre a formação em serviço, uma vez que ela abre precedentes sobre a subjetividade do professor, pois retratam seu olhar, o seu sentimento, o seu pensamento, cabendo, ao pesquisador, buscar compreender a verdade consoante ao ponto de vista docente.

Contudo elucidar o não dito, captar as entrelinhas do movimento latente das práticas educativas e sociais, salienta Ardoino (1998c), é de caráter extremamente complexo que traz, para aqueles que estão envolvidos, uma série de dificuldades de leitura e de compreensão de suas próprias práticas o que se desdobra em dificuldade de tomar decisões.

Entretanto, sob a luz da pesquisa narrativa, busca-se aproximar-se ao máximo dos sentidos experienciados nos espaços formativos, bem como dos sujeitos envolvidos na tentativa de trazer à superfície da pesquisa, elementos implicados no contexto educativos de forma a contribuir para a compreensão e direcionamento frente às dificuldades desafiantes e problematizadoras encontradas na formação em serviço.

2.5 Aspectos éticos

Para desenvolver este trabalho foi levado em conta os aspectos éticos, procurando seguir cuidadosamente o planejamento das atividades em questão. Frente à prática da ética, Fortes (2002) comenta:

A tarefa da ética é a procura do estabelecimento das razões que justificam o que devem ser feito. A ética pode ser considerada uma questão de indagações e não normatizações do que é certo e do que é errado. Os atos éticos são exclusivos dos seres humanos, realizados por sujeitos éticos. Estes devem ter liberdade de pensamento, sem serem coagidos por forças internas ou externas. Os atos devem ser livres, voluntários ou conscientes (p.26)

Com o intuito de manter o compromisso com os aspectos éticos e morais dos seres humanos, envolvidos neste estudo, essa pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil para avaliação do CEP.

Foi fornecido aos sujeitos o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE), pois o sujeito da pesquisa tem o livre arbítrio de não participar da pesquisa ou desistir a qualquer momento. Para garantir o sigilo dos sujeitos envolvidos foi utilizado codinomes, escolhido, pelos participantes da pesquisa baseado nas suas características pessoais.

2. 6 Análise de dados

Análise das entrevistas semiestruturadas se deu por meio de análise de conteúdo. Segundo (Bardin, 2009), entende-se por análise de conteúdo

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 44).

Nesse sentido, após uma primeira leitura da entrevista semiestruturada pretendeu-se salientar, analisar e categorizar trechos da entrevista transcrita que apresentamos em forma de tabela⁶.

Esta pesquisa teve como procedimento as análises das narrativas gravadas, seguindo as orientações da “Análise Textual Discursiva” (MORAES e GALIAZZI, 2007), que são coerentes com os referenciais que embasam nossa proposta.

A análise textual discursiva apresenta-se como um processo auto organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do corpus, a unitarização e a categorização (MORAES, 2003).

⁶ Fonte fornecida pela pesquisadora anexo

CAPÍTULO III

3. Caminhos, trilhas e pistas

3.1 O cenário vivido e construído pelo olhar implicado

Vivemos no mundo e por isso fazemos parte dele; vivemos com os outros seres vivos, e portanto compartilhamos com eles o processo vital (MATURANA; VARELA, 2004, p. 9).

Esse capítulo é reservado à primeira estratégia de pesquisa; aproximação do observador do objeto observado. Assim, foi preciso compreender as ideias de Maturana sobre o conhecer, o processo cognitivo e o conhecimento sobre o observador e o observado. Para esse autor a ciência e conhecimento devem ser tratados como domínios cognitivos gerados como uma atividade biológica humana (Maturana, 2001). Nessa perspectiva, ao pesquisar, observei, atuei como observadora de uma realidade particular e conhecida. Ali me deparei com colegas, professores que, como eu, experimentavam uma nova possibilidade de compreender como se processa o conhecimento. Assim como Maturana (2001), Piaget (1980) Vygostsky (1998) explicaram através das ciências biológicas e sociais o comportamento e a aprendizagem humana, os filósofos pré- socráticos, mais precisamente Heráclito e Pitágoras, já pensavam sobre a vida e os movimentos inerentes a ela.

Ao trabalho do professor podemos creditar incessante busca à apreensão da vida, uma vez que a relação humana é composta de ações, emoções e significados. Nessa perspectiva, buscar a compreensão sobre o sentido da vida nos remete aos primeiros filósofos gregos que buscavam exprimir de fato qual era a essência da origem das coisas relacionada às mudanças e contradições. Para esses pensadores pré-socráticos, a ideia de apreender sobre o sentido das coisas que nos cercam era condição para a compreensão da ideia de mudanças e contradições da vida. As questões como a origem do mundo, da natureza e da vida estavam presentes nos diálogos de filósofos do período contemporâneo a Heráclito, Pitágoras, Tales de Mileto e outros. Leituras de pequenos fragmentos, nos permitem perceber que a busca desses filósofos foi incessante para relacionar a ideia de movimento à realidade, à contradição e à mudança. Distinguir que a ideia de mudança não se caracteriza apenas como um ponto de partida e um ponto de chegada, ou seja um começo e um fim, mas sim relaciona-se como sentido da ação, do ato e da vontade, da harmonia e da construção, do princípio e da essência das coisas ou do próprio ser.

Seria muita pretensão resumir em poucas linhas a visão grega de compreensão da vida e de conhecimento, mas a intenção é relacioná-la ao que Maturana e Varela (2004) elucidam quando partem do princípio de que a vida é um processo contínuo de conhecimento, que vivemos com outros seres vivos e compartilhamos o processo vital, estamos admitindo que, nesta perspectiva epistemológica, será necessário compreender o cenário vivido e construído, uma vez que a vida é um processo contínuo e nos coloca de frente como observadores e ao olhar, explicar e agir. Sendo assim, relataremos um pouco do cenário vivido, onde se deu a pesquisa.

O colégio Maria Imaculada pertence à Rede Azul de Educação, da Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição de Castres, que tem sua origem histórica no carisma de Santa Emilie de Villeneuve. O Colégio atende do Maternal I ao 3º ano do Ensino Médio e, atualmente, conta com aproximadamente 560 alunos, matriculados em caráter de escola particular e mais 150 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no projeto social, que atendem as famílias menos favorecidas, oferecendo ensino gratuito.

O Colégio direciona a centralidade de sua proposta de formação de professores à Formação em Serviço associando-se às ideias de Nóvoa, (2002):

É verdade que, hoje ele (o conhecimento) se encontra disponível numa diversidade de formas e lugares. Mas o momento do ensino é fundamental para o explicar, para revelar a sua evolução histórica e para preparar a sua apreensão crítica (p. 252).

A instituição busca o desenvolvimento profissional por meio da reflexão. Nesse sentido, os professores do Colégio Maria Imaculada investem numa formação realizada na escola por meio do projeto de Formação em Serviço⁷ que tem por objetivo:

Promover o aperfeiçoamento dos professores é um desafio que o mundo moderno nos impõe. Com o avanço das tecnologias, a globalização e com as rápidas mudanças que ocorrem nos mais diversos setores da sociedade, os professores devem estar constantemente estudando e se aperfeiçoando para formar e preparar melhor o cidadão, frente às exigências desta sociedade.

Todos os professores da instituição participam reuniões quinzenais de formação denominada reunião pedagógica, que acontece no espaço coletivo de discussão. Além disto, no espaço individual, há momentos direcionados à reflexão sobre a prática pedagógica, como traduz seu projeto de formação:

O processo de formação de professores do Colégio Maria Imaculada, busca por meio de atividades planejadas pela Coordenação Pedagógica Educacional, promover o encontro entre os educadores desta Instituição com intuito de desenvolver, através da relação entre o processo de formação e a formação do professor em serviço da Educação Infantil, do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, situações

⁷ Fonte fornecida pelo Colégio Maria Imaculada, contida no PPP da Escola

provocadoras que desafiem suas formas de pensar e agir no cotidiano da Escola. Desta feita, significa considerá-lo no tempo e no espaço, com uma história, um contexto e características específicas. Nesse sentido, compreender os movimentos de conscientização do professor, desvendar os aspectos que promovem nele um modo de pensar e ser na docência, a partir de sua relação com a formação em serviço, constitui uma complexidade para a qual é necessário um referencial que ofereça subsídios para a análise do contexto geral e da especificidade dos elementos que a compõem (BENACHIO, 2011, p. 19).

Fazendo essa opção pela formação em serviço, essa instituição escolar considera, como sinaliza Imbernón (2004, p. 97) “a mudança do condutivismo para o cognitivismo, que levou a ver a formação não tanto como atualização, e sim como criação de espaços de participação e reflexão”. A crença que o professor é um autor, um investigador de suas práticas, um profissional inquieto que busca através do levantamento de hipóteses, respostas para sanar suas dúvidas, visa ampliar o olhar do professor e desafiá-lo a compartilhar suas dificuldades para encontrar possíveis soluções.

De acordo com Liberalli (2010, p. 79), a formação crítica se desenvolveria em situações argumentativas que tivessem como características uma controvérsia ou conflito e, com objetivo de encontrar um ponto de acordo para a produção de novos saberes. Nesse sentido, a formação em serviço organiza-se de modo que os professores participam de reuniões quinzenais coletivas, e encontros mensais individuais, propiciando-lhes espaços de discussões, estudos e reflexões, além da socialização com os pares.

A sessão reflexiva individual, caracterizada como dos momentos pontuais da formação em serviço e, como o próprio nome indica, é um espaço individual, organizado mensalmente, no tempo de 50 (cinquenta) minutos, para que o professor possa refletir sua prática pedagógica com a coordenação pedagógica educacional.

Nesse momento, considera-se o professor na sua singularidade em relação às exigências de sua profissão, as suas dificuldades específicas, o seu tempo de serviço, sua formação, sua profissionalização e sua personalidade. Este espaço de tempo requer de ambos, coordenação pedagógica educacional e professor, é um momento para falar e para ouvir, de forma que ambos sintam liberdade em expressar suas dúvidas e anseios. É também um espaço privilegiado para o desenvolvimento de projetos que possam enriquecer o curso que o professor desenvolve com seus alunos. Considera-se, para o professor iniciante na instituição, um momento privilegiado para que ele possa expor suas angústias e dúvidas sobre a metodologia, proposta pedagógica e filosófica do colégio. Neste programa de formação, observa-se o cuidado com os processos que acontecem na convivência entre professores e coordenação pedagógica.

E porque "somos como somos em congruência com nosso meio e que nosso meio é como é em congruência conosco" (MATURANA, 2001a, p. 63). Tendo clareza de que sou, ao mesmo tempo, sujeito e objeto, busquei exercitar o meu olhar no sentido de observar com paciência por “Estar implicada” aceitando a análise de minhas próprias implicações, admitindo que eu sou parte do objeto que pretendo observar (LOURAU, 2004). A implicação de constitui então como uma ferramenta de pesquisa e a função de coordenadora para o de pesquisadora passa a exigir muito mais atenção, pois muitas vezes, esse olhar se mistura. Por outro lado, existe a riqueza de realizar a pesquisa no meu local de trabalho por conhecê-lo, detalhadamente, por participar ativamente no processo de formação em serviço. Como sinaliza Pinheiro (2016, p. 33), “a dimensão cotidiana contribui por assinalar três elementos importantes para se compreender os processos de construção social da realidade: as práticas, os contextos e as experiências subjetivas.” Como coordenadora pedagógica do colégio, vivo experiências pessoais com o grupo de professores, percebo as singularidades de cada um e a forma como lidam com o cotidiano, suas alegrias e frustrações, desejos e necessidades, elementos que brotam da reflexão do processo de formação em serviço. Assim, o processo de construção do conhecer como um sujeito implicado, por certo, trará a produção de um conhecimento muito singular, não menos rigoroso.

3.2 O entendimento dos professores sobre Formação em Serviço

A produção desta pesquisa, conformou-se dentro de indicadores dos movimentos que o professor faz em relação à conscientização sobre da formação em serviço no desenvolvimento do processo de formação do professor. Deste modo foi possível iniciar a construção da análise das informações obtidas nas entrevistas semiestruturadas individuais, primeiro instrumento utilizado para esta pesquisa conforme mencionado no itinerário metodológico. Sendo assim, nesse subcapítulo damos vistas aos pressupostos da Formação em Serviço experimentada e incorporada pelos professores que atuam na instituição pesquisada.

Ao tratamos de formação de professores é preciso destacar a relevância e as necessidades que eles possuem em analisar-se e conhecer-se para fazerem reflexões a fim de compreenderem seu processo de formação e identificarem as dimensões: técnica e humana, política e teórica que os envolvem. Segundo Freire (2006, p.42), o professor mal imagina o que um simples gesto seu pode representar na vida de um aluno. Portanto, o que move o

professor à escolha dessa profissão, tão importante para a sociedade, deve ser o seu comprometimento em compreender melhor as dimensões que envolvem seu processo de formação e sua subjetividade.

Visando atingir o tema central deste estudo, o primeiro desafio a ser transposto, foi a compreensão mais precisa do objetivo geral desta pesquisa: compreender a relação entre a formação em serviço e a perspectiva epistemológica da implicação do professor na Educação Básica.

Por tratar de conceitos que lidam com a questão da implicação do humano com seu objeto de estudo, buscamos compreender primeiro as dimensões técnica, didática e teórica contidas no espaço formativo, que se apresentam relevantes nas pesquisas de vários autores que discutem a formação de professores. Entretanto, a complexidade do ser humano ganha ainda mais destaque por registrar a implicação dos sujeitos com seu objeto de estudo. Considerar a questão da implicação é abrir-se a uma nova perspectiva epistemológica para a formação de professores. A produção do processo de formação em serviço é a produção de algo novo, pois diz respeito à formação do sujeito epistêmico, aposta-se em processos reflexivos sobre o agir cotidiano do professor. Investe-se na construção de um processo também auto-reflexivo, no qual os professores em formação possam também se autoquestionar, rever posições, refletir e trocar experiência com o outro.

Morin (2004) amplia nossa compreensão quando dá importância à hominização como algo primordial, para ele, esse processo diz respeito à uma educação preocupada com a condição humana. Segundo o autor, o conceito de homem “tem duplo princípio; um princípio biofísico e um psico-sócio-cultural, um remetendo ao outro (p.51). Esse autor destaca que a complexidade humana não pode ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem “ [...] **todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana**(grifo do autor) (MORIN, 2004, p 55). Então, é preciso reconhecer a necessidade de um olhar múltiplo para a compreensão dos fenômenos educativos o que implica romper com o pensamento linear e reducionista marcados pelo paradigma da simplificação.

Desse modo, quando o professor C, expõe que ele vê a formação em serviço, na escola que trabalha, como um “Movimento de conscientização; produz ações que ressignificam e produz novos sentidos ao ato pedagógico” está sinalizando a existência de um olhar plural capaz de revelar a inteireza do ser humano. Ou ainda, quando o professor F

pontua que a formação em serviço é “Um dos pontos primordiais para equipe pedagógica; desenvolvimento de ações efetivas dentro do ambiente escolar” está traduzindo a importância que envolve esse espaço para a renovação da prática pedagógica. Maturana (2003) nos auxilia revelando que a tarefa da educação é:

[...] formar os seres humanos para o presente, para qualquer presente, seres nos quais, qualquer outro ser humano possa confiar e respeitar, seres capazes de pensar tudo e de fazer tudo o que é preciso como um ato responsável a partir de sua consciência social (p. 10).

Dessa forma, parece que estamos diante de uma formação pautada no comprometimento e envolvimento dos professores com o processo formativo. Para Maturana (1985), não existem membros supérfluos num sistema social:

(...) não há componentes supérfluos em um sistema social; se um componente se perde, o sistema social muda. Todo sistema social está exposto à mudança em virtude da morte de seus componentes. Além disso, como as propriedades e características de cada ser vivo estão determinadas por sua estrutura, na medida em que as estruturas dos seres vivos que integram um sistema social mudam, mudam igualmente suas propriedades e o sistema social que geram com suas condutas também muda (p. 77).

Para o autor, quando a estrutura de um sistema social muda, todo o sistema produz mudança também na conduta das pessoas. Essa retroalimentação também se dá nos processos de formação.

Questionados sobre como se desenvolve o processo de Formação em Serviço, os professores A e B relatam a necessidade de se ter um pensamento e uma atuação sistêmica capaz de integrar cada atividade aos interesses grupais e individuais ao interesse global. Para eles a:

(...) formação continuada é um processo de ressignificação teórica a partir da prática reflexiva; construção docente e seus saberes se dá a partir dos estudos e projetos e pesquisas; reflexões da prática e a troca de experiência, a retomada de conceitos e o incentivo para a formação pessoal e profissional. Não é um processo fácil, nem simples visto a diversidade de formação de cada um das experiências vividas e do grau de comprometimento do docente consigo próprio e com a instituição onde trabalha.

Nesse sentido, o professor precisa comprometer-se com reuniões pedagógicas (quinzenalmente) e sessões reflexivas (mensalmente), para que possa então investir na melhoria do processo de aprendizagem buscando refletir para “desconstruir-se e reconstruir-se”. Diante destas afirmações é interessante retomar a ideia de formação como processo relacional, como sinaliza Freire (2001) :

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente

impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos (p. 53).

Essa ideia do autor mostra o ser humano como um ser inacabado, inconcluso que precisa estar consciente disto e em constante reconstrução. Nesse viés, por meio de depoimentos, os professores expressaram os sentidos atribuídos à formação em serviço. Para os professores A, B, C e D, esse sentido veio relacionado às questões pessoais e a necessidade de desenvolvimento profissional. Para eles a formação em serviço inclui “crescimento pessoal”, para os demais professores ela mostra “necessidade para que o professor não pare no tempo”; a “compreensão do mundo em que vive contribuindo com o desenvolvimento crítico”; “Ambos, interesse e necessidade permitem o crescimento de si e de quem conosco está”. Dessa forma, esses professores sinalizam que não basta refletir a prática pedagógica, é preciso refleti-la de forma permanente e em conjunto. Como nos auxilia Freire (1997):

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de uma lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (p. 20).

A prática pedagógica que está inserida num contexto de mudanças permanentes, então, a partir do pensamento desse autor a concepção de formação se revela num processo permanente de reflexões e diálogos. Desta forma, os professores acabam por atribuir sentido ao ato pedagógico. Ou ainda, como esclarece Arruda (2008):

Aprender a aprender dentro da perspectiva da Educação Permanente é um tipo de aprendizagem orgânica, que comporta correções, modificações, adaptações dinâmicas, sendo esta a base do processo de auto-renovação capaz de produzir mudanças profundas nos seres vivos (p. 521).

Aprender a aprender se torna indispensável à profissão do professor, uma vez que ele lida com mudanças constantes em todos os âmbitos correlacionados à sua profissão, levando-o à permanente e constante adaptação da realidade e do contexto em que está inserido.

Outro aspecto relevante da pesquisa foi quando perguntados a respeito de a responsabilização sobre processo de formação. As respostas dos professores A, B, C, D, F, J e K brotaram carregadas de razão e emoção, ao esclarecerem como assumem em busca de seu processo de formação, todos esses relataram que o processo se dá “Com leituras, análises de práticas, retomadas de projetos, produção de materiais e atenção ao movimento pedagógico na relação com o grupo de trabalho” ou ainda com “vídeos, palestras e até mesmo o diálogo

com outros professores na faculdade “ ou por “Participar de forma ativa nas reuniões, estudos e propostas apresentadas e formuladas pelo colégio. De forma pessoal estudando e múltiplas interações de estudo. (professores A,B,C,D,F, J e K, 2016).

Podemos perceber nos depoimentos dos professores posicionamentos, em sua maioria, favoráveis ao processo de formação em serviço proposto pelo colégio. Os dizeres dos professores como reação a essa perspectiva deixam transparecer posturas que abraçam a ideia de que somos seres relacionais e a partir do contexto experimentado, somos impulsionados para agir de tal maneira ou de outra. Assim como Maturana (1998 b, p.23) nos indica que “o amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência”, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social “ nos leva a pensar que por esse viés de convivência, que o amor é uma emoção, assim como o diálogo, o compartilhar ideias, as necessidades, os medos ou angústias podem legitimar e fortalecer o olhar do outro com o meu, transformando em sentidos e significados as mais diversas experiências, tanto no momento de atuação em sala de aula como na construção de nossa identidade.

Desta feita, nesse cenário de aspecto relacional, estão imbricados muitos sentidos e significados que contribuem para a construção do conhecimento. Para Maturana (1998), o organismo vivo se organiza nos espaços relacionais e caminha para autonomia, para a auto-organização que ele chamou de *autopoiese*, ou seja, ao relacionar com o outro o sujeito, que age e re-age diante das circunstâncias, estabelece determinadas mudanças a partir do conhecer e do viver. Portanto, conhecer e viver estão diretamente ligados aos aspectos relacionais originados da própria vida que é contida de emoções e sentimentos diversos. Ainda nesse aspecto Maturana (1998) corrobora a ideia de emoção e amor. Para ele “A emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor” (Maturana, 1999, p. 23). O autor revela onde se definem as disposições que estruturam as ações em que nos movemos. Assim na fala dos professores A,B, F e G quando expressam que ao se responsabilizarem por sua formação, vão além de uma formação prática e técnica por esclarecerem que: “A formação é multidisciplinar o professor deve além do conhecimento de sua disciplina; deve conhecer acerca das psicologias, dos movimentos culturais, das inovações tecnológicas e das formas de interação que existem no meio daqueles que lhe são objetivo do trabalho. Não se trata de sobrepor a formação técnica à formação humana, nem de competir uma com a outra, mas sim de re-ligar uma à outra. Numa visão multidisciplinar, o conceito de formação, cujo o fio condutor seja integrar os professores com seus pares num processo sistêmico.

Maturana (1998) já alertava, o processo relacional do ser humano se dá de forma autônoma e partilhada ao mesmo tempo. Ele nos desafia a buscar na cultura da convivência a

tomada de decisões, porém, sem isso como iremos nos responsabilizar sobre nossas próprias decisões? Assim Maturana (1998b) exemplifica:

Nós, seres vivos, somos sistemas determinados em nossa estrutura. Isso quer dizer que somos sistemas tais que, quando algo externo incide sobre nós, o que acontece conosco depende de nós, de nossa estrutura nesse momento, e não de algo externo (p. 27).

Observei que o professor F, ao responder sobre sua responsabilidade no processo de formação esclareceu que sabia que a formação de professores poderia ser realizada por meio de diversos caminhos, e em outras situações formadoras, mas que acredita ser de responsabilidade do professor a formação e relata que “Existem diferentes tipos de inteligências e estas devem ser estimuladas, pois cada pessoa sabe como aprende (professor) e todas as atividades diferenciadas que estimulem a curiosidade faz com que nos tornemos melhores profissionais” (SIC).

É o que também menciona Maturana (1999) sobre a auto organização do indivíduo “O que ocorre é a constante autogeração do sistema em relação com suas circunstâncias. Ainda esclarece “ Como o processo de determinação estrutural é constante, é ele, enquanto sistema, que determina, no momento em que uma ação incide sobre ele, sua própria ação (MATURANA,1998 b, p.27). Esse pensamento se revela também, na fala do professor K, quando expressa seu comprometimento com a sua formação “Busco curso na área que atuo, leituras, reflexão sobre a prática, competência profissional, obrigação moral, compromisso”. Esse pequeno depoimento retrata seu compromisso e sua responsabilidade para com sua formação, ao falar da relação entre autonomia e docência. Ao trazer o conceito de autonomia, esse professor não está trazendo um conceito isolado, pelo contrário, esse posicionamento vem relacionado ao que Maturana (1998b, p. 28) destaca sobre como o próprio sistema que determina a ação. Nesse caso, a ação é congruente e estabelecida na relação, do mesmo modo como os professores acima mencionados, relatam sua busca de aperfeiçoamento.

O professor D, dá destaque também à sua preocupação com as mudanças paradigmáticas ocorridas no século XXI, para ele “O professor precisa inovar-se sempre , pensamento complementado pelo professor K “A parte afetiva, a vontade, a dinâmica da ação e do pensamento reflexivo” e, ainda pelo professor H, quando diz que é preciso “ir a fundo para melhor compreensão e para modificar constantemente, as formas de ensinar e mediar”.

Como pesquisadora, implicada no processo, senti o peso das palavras destes professores e imediatamente me lembrei de minhas aulas no mestrado, quando Arruda

(2015), nos alertava sobre a mudança do paradigma educacional nesta fase de mudanças e crises. Segundo Arruda (2012):

De maneira sistemática, é necessário privilegiar capacidades mais complexas, potencializando no sujeito que aprende a articulação entre o raciocínio lógico (razão) e a sensibilidade humana (emoção), diante do desafio de mediar os conflitos sociais que prejudicam uma convivência saudável (p. 290).

As ideias de Santos (2000), de Morin (2003) e de Arruda (2012) se interconectam ao sinalizarem a mudança do paradigma educacional. Santos (2000) propõe um novo paradigma. “O paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”, sugere que estamos vivendo um novo cenário, do isolamento ao diálogo. Morin (2003) alerta sobre educar na era planetária emergem questionamentos reveladores sobre o momento contemporâneo de compartilhamento de ideias, do certo ao incerto, do definido e indefinido e ao inconcluso, ou seja, são novos conceitos que remetem à prudência, como Santos (2000) caracteriza um conhecimento pós-moderno e solidário de emancipação.

Arruda (2012) reforça essas ideias ao mostrar que na formação do professor não há somente técnicas sobre a disciplina na qual o professor atua, mas devem ser levados em conta, nos espaços formativos, outros aspectos relacionais, como “política, desejos, crenças e emoções”. Nessa direção, ao entrar em contato com os depoimentos dos professores, pude sentir a emoção advinda dos sentidos que atribuíram e que os impulsionam a tomar decisões. Reconheço, entretanto, que nem todos se encontram nesse mesmo processo de conscientização (conscientes ou não) sobre a formação em serviço. Esse campo de formação comporta também diversidades de desejos, necessidades, angústias, medos, razão e emoções que movem para as mais diversas direções e se traduzem nas mais diferentes ações, retratando a singularidade de cada professor.

Ao final dessa breve análise de conteúdo, passo que serviu também para a seleção dos professores que seguiriam para as narrativas, resta ainda sinalizar os antagonismos presentes nesses relatos. Mesmo que a maioria dos professores compreenda que o processo de formação é autônomo e partilhado ao mesmo tempo, existem também aqueles que desconsideram a partilha e o encontro com outro, preferindo o isolamento à troca de experiência para a resolução partilhada dos problemas. Alguns quando questionados sobre como agiriam na resolução de um problema emergencial de sala de aula, responderam “A atualização é constante, contínua; a todo momento, sinto a necessidade de atualização; Desde um vídeo novo que passo para os alunos, uma prova elaborada a cada semana”; “Me atualizando diante dos questionamentos dos alunos o que está acontecendo na realidade deles; “Todos os dias,

basta dar certo ou dar errado que busco saber o por quê” (repostas dos professores A,B e C) sem mencionar a partilha, a troca e a construção coletiva. Parecem mais preocupados com a sua própria atualização, frente aos desafios da prática cotidiana deixando de lado o ensinamento de que aprendemos uns com os outros, o aprendizado é conjunto "Os homens se educam entre si mediados pelo mundo" (FREIRE, 2003, p. 68).

E na perspectiva da teoria da complexidade, Morin (2000) nos embasa que esses depoimentos tendem a evidenciar a teoria da simplificação (fragmentação e reducionismo) deixando de lado uma proposta que seria importante para o grupo e a chamada à construção “tecido junto” como ruptura aos modelos tecnicistas e ao isolamentos profissional.

No sentido de buscar aprofundar a análise sobre formação em serviço, me vi como pesquisadora, imersa ao objeto pesquisado. Assim como Lourau (1975) e Barbier (1985), destacaram o engajamento pessoal com o coletivo, ou a posição sociopolítica como parte integrante de toda atividade do pesquisador, estava eu a descobrir os processos que os professores percorrem para sua formação, sendo eu a parte integrante desse processo. Assim como Lourau (1975), ao longo de sua obra se dedica a analisar as implicações do pesquisador, eu como pesquisadora, estava a me interrogar onde estavam minhas implicações frente ao objeto pesquisado. Nesse sentido, fiz a análise da implicação. Assim como comentam Coimbra e Nascimento (s/d, s/p)

Nossas implicações é uma forma de pensar, cotidianamente, como vêm se dando nossas diferentes intervenções. Dentro de uma visão positivista que afirma a objetividade e a neutralidade do pesquisador/profissional, as propostas da Análise Institucional podem ser vistas como subversão.

No ângulo de coordenadora pedagógica educacional e de pesquisadora, o cotidiano se dá com as intervenções, sentimentos, emoções, entre tantos outros sentidos e significados. Esse envolvimento é inerente ao ser humano, sendo a indiferença nesse campo de vivência é algo inexistente. A vivência nos espaços formativos é muito potente, pois está imbricada à complexidade que constitui o ser humano. Requer nesse campo de atuação considerar os conflitos, as decepções, as conquistas, o desencantamento do outro que não está alinhado a você, o ativismo de uns, ou a alienação de outros, ou ainda, lidar com a falta de condições (de todo tipo), atreladas à proposta da instituição. Enfim, lidar com o real querendo alcançar o ideal. Nesse vasto campo, as vivências pertencentes à natureza humana acabaram por enriquecer a pesquisa, pois como pesquisadora precisei exercitar meu olhar e aceitar que ora eu pesquisava e ora eu era objeto da minha própria pesquisa.

CAPITULO IV

4. A produção de si e do mundo: Emoções, Formação e Implicação

*No meio do caminho tinha uma pedra/ Tinha uma pedra
no meio do caminho/ Tinha uma pedra/ No meio do
caminho tinha uma pedra.*

*Nunca esquecerei desse acontecimento/ Na vida de
minhas retinas tão fatigadas/ Nunca me esquecerei que
no meio do caminho/Tinha uma pedra/Tinha uma pedra
no meio do caminho/ No meio do caminho tinha uma
pedra.*

Carlos Drumond de Andrade, 1928.

Ao construir o metatexto, baseando-me nas narrativas dos professores entrevistados, optei por nomeá-los buscando preservar suas identidades. Para realizar essa nomeação pensei o que mais faria sentido, não seria apenas uma simples troca, mas nomes que teriam significado no contexto. Imbuída dessa necessidade e divagando ao acaso me ocorreu a lembrança de um poema: No meio do caminho, de Carlos Drumond de Andrade, importante escritor brasileiro. Nesse poema, Drumond tem a intencionalidade de expressar que as pessoas terão acontecimentos marcantes em suas vidas. E faz analogia comparando a pedra no caminho com os obstáculos que as pessoas terão na sua caminhada, durante a sua existência. E sob a luz deste poeta, me inspirei em utilizar seu poema, como fonte de escolha. O poeta aborda, de maneira inusitada para a época, os obstáculos do caminho, utilizando a metáfora pedra. Relacionamos a formação em serviço, um espaço de construção, de inquietações e de obstáculos que envolvem os professores neste processo, nas suas caminhadas frente a profissão docente, onde se difundem realizações, dificuldades e transformações como se fosse lapidações.

Metaforicamente, as pedras seriam realmente o que eu procurava para dar sentido às trocas dos nomes dos professores. Pensando mais sobre as pedras percebi que as pedras preciosas, aquelas com um brilho próprio, seriam as que eu escolheria com a intenção de manter, de cada professor, sua singularidade, e por acreditar que suas características específicas diferenciam o processo de aprendizado. Além disso, as pedras preciosas são muito apreciadas por sua beleza e brilho justamente por serem únicas. Devido a essas características, são muitas vezes escolhidas pelos artistas das joalherias, eles fazem a lapidação transformando-as em joias raras, porém essa lapidação não muda a sua base, ou melhor, sua identidade e me reporto à Maturana (2001), para exemplificar minha intenção de escolha. Esse autor se refere à estrutura de um organismo:

Por estrutura entendo o mesmo que a maioria das pessoas entendem- os componentes e as relações que constituem uma determinada unidade. Uma certa cadeira é feita de uma certa maneira com os componentes adequados e com uma relação específica entre eles [...]. Se eu chegasse com uma faca e fizesse às escondidas pequenos entalhes em sua cadeira[...] eu teria modificado a cadeira, mas ela ainda continuaria a ser uma cadeira (pp. 66-67).

Assim, como no exemplo da cadeira de Maturana (2001), as pedras preciosas, nas mãos de artistas escultores passarão por mudanças na sua unidade, mas, sem alterar sua identidade de classe, ou seja, não deixarão de serem pedras preciosas, porém com uma forma diferente àquela de quando foi garimpada.

Desse modo, como cada pedra tem sua própria característica, seus próprios componentes e sentidos, a escolha de cada pedra se deu pelo significado que a envolve. Não foi uma simples troca de nome por pedra, mas uma relação com o que representava, como se exercesse um poder mágico nas pessoas, seja por sua beleza ou por sua raridade. Então, os 04 professores assim ficaram: **Jade**, *por ser uma pedra natural que promove a amizade e sabedoria*; **Ametista**, um tipo de quartzo cristalino, sua composição aumenta o pensamento criativo; **Onix**, um tipo de pedra que ajuda a largar velhos padrões de qualquer gênero; **Topázio**, deriva do termo grego, *topazos* que significa “buscar”.

De agora em diante, a composição do metatexto se mantém preservada pelas narrativas dos professores serão representados por pedras preciosas, que inspiram um valor inigualável na sua composição rara e ao mesmo tempo uma singularidade ímpar, que ao passar por um processo de transformação, ou seja, de lapidação, comparado à formação em serviço, exaltam ainda mais o brilho, a beleza e singularidade.

Nesse capítulo, retomamos as orientações de Roque (2003) na construção do metatexto. Esse processo é pautado nos elementos principais das ideias do autor acima referido. O primeiro elemento correspondeu à desmontagem dos textos, cuja fragmentação buscou o sentido dos depoimentos dos professores. O segundo foi o estabelecimento de relações num processo de categorização, implicando construir relações e classificando-as como elementos na formação de categorias mais complexas. O terceiro elemento foi captar o novo que surge, ou seja, o novo emergente após uma intensa análise realizada nos elementos anteriores, validando a compreensão dos estágios anteriores e aproximando do último estágio da construção do metatexto. O quarto e último elemento é resultante de todos os passos e se apresenta como um esforço em explicitar um novo produto resultado da compreensão e a combinação dos elementos construídos ao longo dos processos anteriores. O metatexto

apresenta um resultado criativo e original que não pode ser previsto, mas necessita de preparação para emergência do novo (Roque, 2003).

4.1 Do emocionar do professor⁸

Os caminhos e processos subjetivos que permeiam os depoimentos dos professores permitiu o aprofundamento reflexivo das narrativas. Quando **Onix** afirma que “sou apaixonado por aquilo que eu faço e acho que isso que me deixa tão feliz, e isso é parte de mim, eu não consigo separar”, observamos a emoção da alegria ao falar de sua profissão. Maturana (2001, p.130) em suas reflexões evidencia o fundamento do humano: o amor e emoção. Esse autor esclarece o sentido do humano na biologia do amor “se queremos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção”.

Quando **Onix** diz que “o que realiza, o deixa tão feliz, que é parte dele”, confirma o pensamento de Maturana (2001), que explica a coexistência humana como algo que acontece espontaneamente, sem razões e sem justificativas. O amor é decorrente da história da evolução humana, como ressalta Maturana (1997, p 185) “O amor é a fonte da socialização humana, e não o resultado dela, e qualquer coisa que destrói a congruência estrutural que ele implica, destrói a socialização”. Ou ainda, como afirma Moraes (2005) essas escolhas são influenciadas pelo olhar, pelo meio, pelo discurso coletivo no qual cada um está imerso. É exatamente como compreende **Onix**, ao dizer que se lembra de suas primeiras experiências como professor “minha perna tremeu [...] isso chega a me arrepiar” e acrescenta que o mais gosta da escola “é porque a gente tem essa liberdade de poder criar esse vínculo, essa proximidade com o aluno”. O professor **Ametista** corrobora essa ideia de Maturana (2001) e Moraes (2005), quando relata: “Eu tive que reconstruir todo um processo de aprendizagem diferente do que eu recebi na minha formação acadêmica” e o Professor **Jade** expressa:

Pra mim é muito prazeroso também ser professor, interagir com quem está buscando conhecer, interagir com pessoas com pensamentos diferentes, então pra mim já há muito tempo deixou de ser apenas uma profissão, passou a ser pra mim uma coisa que me faz agir diferente e pela qual eu acho que posso transformar um pouquinho o mundo (JADE, 2016).

Esse professor traduz um pensamento de Maturana (2005), relacionando o amor à convivência e ao respeito mútuo: “O amor é o domínio das nossas condutas relacionais onde o

⁸ Esse subtítulo diz respeito às categorias mais complexas que emergiram da fragmentação e remontagem dos textos assegurando o sentido contido nas narrativas dos professores.

outro, ou nós mesmos, surgimos como legítimo outro na convivência conosco... é a operacionalidade de vivermos no respeito mútuo”. Nota-se que esses professores, ao expressarem seu amor à docência, revelam espontaneamente a emoção de ser professor. Nesse mesmo sentido, caminha a narrativa de **Jade** que explicita em sua fala a importância do outro ao relatar o que é ser professor,

Ser professor acima de tudo é repartir, compartilhar caminhadas, porque conhecimento só, não vale a pena. Então, é possível pensar numa pessoa que tenha disposição de pensar no outro, além de pensar no outro também a questão de formação, de que forma eu posso ajudar outra pessoa a ser diferente. (JADE, 2016)

Assim, afirma Maturana (1997, p. 185) quando expõe a importância do outro, da socialização, na construção pessoal: “O amor é a fonte da socialização humana, e não o resultado dela”. Para o autor, essa convivência ocorre de maneira simples, acontece por interagirmos, pelo simples prazer da convivência. Pude perceber na narrativa de **Onix** ao dizer que:

Essa troca de experiência com o outro, ela é fundamental porque o que te torna humano, o momento que a gente senta e pode conversar com teu colega, trocar uma experiência positiva, trocar esse aprendizado que a gente tem com o outro, essa troca de experiência é o que mais me marca é o que mais me chama a atenção é o que eu mais gosto (ONIX, 2016).

Estabelecer relação entre a formação do professor e o ser professor diz respeito à reflexão e a articulação de diferentes saberes, como afirma Morin(2001)

[...] pensar o problema do ensino, considerando por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (p. 16).

Segundo Morin (2001), esse é o momento propício à modificação e pode significar um processo de modificação e de autocompreensão amplo e capaz de transformar e/ou ressignificar o conhecimento em novos conhecimentos. Um modo de conhecer que não separa, mas une, junta e considera a possibilidade de realização de uma autoanálise e uma autocrítica. Por isso a ideia de troca de experiência entre os professores ganha destaque nas narrativas.

Contudo nesse processo estão imbricados aspectos relativos à condição humana. O professor ao expressar sua autoanálise, revela,

O que me angustia é quando alguém toma algo como sendo pessoal, quando não consegue entender que isso é um momento profissional, me angustia muito, isso me fragiliza, me deixa incomodado, da profissão enquanto professor. Acho que o aprendizado que você tem não o aprendizado sistemático, mas o aprendizado humano,

que você tem, porque eu aprendo muito com os meus alunos, são eles que me fazem eu me renovar (ONIX, 2016).

Nessa afirmação, **Onix** mostra que os aspectos relacionados à cognição e a emoção são indissociáveis deixando claro sua compreensão sobre o ato de educar e a relação dessa compreensão com a sua condição de ser professor. Esse pequeno relato dá vistas a seu processo de constituição e a construção de significados que percebe em si. Estar em contato com seus alunos suscita, nesse professor, o desejo de aprender. Porém, **Onix** revela sua angústia e sua fragilidade em não compreender que emoção e cognição podem andar juntas na educação. O fato de aceitar esses momentos como enriquecedores de seu processo de “aprender e de se renovar”, como ele próprio menciona, possibilitam o surgimento de novos sentidos que darão suporte ao contexto. **Onix** é dedicado e estudioso. Com essa postura ele se apresenta às reuniões de formação em serviço que coordeno, mostrando um olhar transversal e a busca de outras áreas cognitivas; aportes que ajudam a lidar com os sentimentos mais angustiantes.

A ideia de Morin (2009, p. 47), sobre a reforma do pensamento, passa pela articulação dos saberes e convergem para uma análise mais aprofundada sobre como os professores articulam esses saberes. Nesse aspecto, ao considerar que as angústias, os medos, os descontentamentos também engendram esse processo, o autor destaca que a reforma do pensamento é atribuída à maneira como as mentes são formadas, ou seja, junto aos medos, às necessidades e às angústias está a maneira de como as pessoas são formadas. O autor, ressalta a necessidade de “transformar as informações em conhecimento e transformar o conhecimento em sapiência”(MORIN, 2009, p.47). Nessa perspectiva a formação docente conduzirá à compreensão das coisas e à reflexão sobre si sobre o processo educacional.

Nessa mesma visão sobre a compreensão do processo educacional, Santos (2000) corrobora a ideia de mudança de paradigma educacional ao expor que vivemos um momento de transição paradigmática na busca de práticas inovadoras. Nesse mesmo viés, Arruda (2012) alerta que há de se refletir sobre os determinismos culturais que acabam por nos impor certos conformismos cognitivos. Nesse mesmo caminho, o professor **Ametista** relata seu modo de compreender o papel do professor enquanto mediador de conhecimento.

O papel de mediador, o conhecimento é algo que está disperso hoje na mídia nas redes sociais, é algo que com um simples toque de dedo na tela do computador ou do celular, você consegue ter diversas informações de conteúdos a sua mão. Então o papel do professor hoje dentro da educação é mais de mediar, de fazer uma triagem e mostrar algo os pontos de referência onde os alunos podem buscar esse conhecimento, onde vão agregar conhecimentos para eles. Basicamente isso que é ser professor. (AMETISTA 2016).

A reflexão de **Ametista** é resultado do confronto de seu processo subjetivo com os novos conteúdos que lhe foram apresentados nos espaços “de Formação em Serviço”. **Ametista** possui uma característica interna favorável ao desafio, à problematização, sinalizando apreciar novas formas de pensar a educação. Na sua reflexividade, procura aproximar-se das ideias dos autores que entra em contato, como se estivesse saboreando um delicioso banquete teórico. Suas certezas foram sendo minadas ao adentrar o universo formativo. Mesmo sem ter muitos conhecimentos pedagógicos, revela-se um professor preocupado em aprender a aprender. Faz uso de um novo vocabulário em seu discurso e busca a consonância com sua prática educativa.

Refletir sobre o conceito de mediação requer esclarecer os aspectos formativos que darão conta de levar à reflexão crítica sobre o papel do professor nessa nova perspectiva epistemológica. Como elucida Arruda (2012)

O processo de construção do conceito de mediação também sofre de reformulações – estas ocorrem na medida em que se transformam e complexificam as relações sociais. Assim, a atualização do conceito de mediação torna-se necessária, considerando que seu trânsito por diferentes terrenos lhe confere configurações variadas que, muitas vezes, se interpenetram ou existem em conflito. Para tanto, convém recordar as origens e os percursos dessas ideias, como forma de utilizá-las de forma consequente (295).

Esse outro paradigma requer a compreensão de novos conceitos, que implicam mudanças das próprias atitudes.

Ao narrar sobre o que compreende sobre mediação de conhecimento, o professor **Ametista** tenta dialogar com seu conceito anterior e expõe sua ideia sobre o papel do professor sendo mais do que mediar, é buscar pontos de referência que vão agregar novos conhecimentos. Em confronto com os novos desafios inerentes à sua situação atual, **Ametista** situa-se no papel de aprendiz e reposiciona-se nesse espaço com uma grande abertura emocional. Retoma sempre que pode ao grupo de professores, seu caminho percorrido, suas dificuldades e seus novos desafios. Traz consigo esses pontos de referência como trampolim para alcançar seus novos objetivos.

Nota-se claramente, nesse ensaio de refletir sobre novos paradigmas, que o Professor **Ametista** exercita seu pensamento na busca de dar sentido e significado aos novos conceitos.

O professor **Jade**, também revela seu exercício reflexivo ao relatar “a nossa profissão tem uma coisa muito boa que é essa possibilidade de estar sendo, discutindo a prática a partir de novas teorias, a partir da própria teoria e a partir das leituras”. Como corrobora Arruda (2012): O pensamento complexo nos dá a possibilidade de considerar os fenômenos como

uma teia de relações e não mais como um sistema mecânico inspirado no funcionamento de um relógio. Nesse mesmo aspecto, o professor **Ametista** revela que seu processo de formação está em constantes mudanças ao dizer “Porque eu tive que reconstruir todo um processo de aprendizagem diferente do que eu recebi na minha formação acadêmica”.

Como também revela o professor **Jade** ao expressar o mesmo processo de transformação que permeia sua formação “acho que a somatória de coisas foi culminando nessa minha percepção de hoje, então, foi algo gradativo, algo constante, que não parou ainda, eu me percebo, modificando minha atuação de professor de uma maneira diferente”. Assim, Morin (2009, p. 53) esclarece que “o aprendizado da auto-observação faz parte do aprendizado da lucidez. A aptidão reflexiva do espírito humano, que o torna capaz de considerar-se a si mesmo”. Trata-se de acreditar que a aprendizagem humana é reflexiva e esse processo de reflexão leva ao autoconhecimento. Essa ideia de Morin (2009, p.53) ganha forma quando afirma “não somos apenas possuidores de ideias, mas somos também possuídos por elas. Capazes de morrer ou matar por uma ideia”. O professor **Jade** ao relatar “ser professor pra mim é uma conjugação de várias coisas é um meio de fazer a diferença” é chegar ao ponto de uma reflexão que, segundo Morin (2009, p. 46) é chegar a “uma tomada de consciência da coletividade do destino próprio de nossa era planetária, na qual todos os humanos são confrontados com os mesmos problemas vitais e morais”.

O professor reflexivo promove uma escola reflexiva, de prática e de colaboração, ideias que aparecem nas narrativas como situação potente nas subjetividades dos professores. Nesse ponto torna-se importante retomar Pinheiro (2016, p. 33) que dá destaque a três dimensões essenciais contidas nos processos de construção da realidade social “a dimensão cotidiana contribui, assim, para assinalar três elementos importantes para se compreender os processo de construção social da realidade: as práticas, os contextos e as experiências subjetivas” e é o que revela claramente o professor **Jade**:

Dentro de uma sala de aula não há uma rotina, eu acho que o professor que considera o trabalho dentro de uma sala de aula, que caiu numa rotina, assim eu posso estar equivocado, mas eu creio que achar que o trabalho da sala de aula é uma rotina, é um equívoco, porque todo dia, um dia é diferente do outro [...] Então, dentro da sala de aula, tem muito disso de ver o próximo problema, o próximo desafio, o próximo conteúdo, aquele que ficou para trás, não que vá esquecer dele, porque eu preciso daquela base para o aprendizado (JADE, 2016).

Não é nosso intuito analisar a prática do professor para situá-lo em um modelo específico, mas compreender o caminho por ele percorrido, a partir de sua narrativa. Minha convivência e observação mostraram em **Jade** uma pessoa muito humana, de uma leveza

perceptível no seu jeito de ser e agir. Abraça a causa docente como missão e, num movimento dialético, suas convicções pessoais sobre a origem e destino da humanidade e sua profissão docente, articulam-se nos espaços de formação em serviço em discussão com seus pares e em momentos individuais. Crê que os espaços de sala de aula são repletos de significados, mas também de incertezas. Talvez devido a elas, recorra ao pensamento reducionista, elencando o conteúdo como um fim e não um meio para a construção de conhecimento.

Como afirma Pinheiro (2016, p. 34) “a variedade de situações e possibilidades e a margem de ‘jogo’ possibilitada pela pluralidade de regras requer um esforço comprometido de interpretação que necessita sujeitos ativos, capazes de ação autônoma”. Para esse autor, os indivíduos necessitam estar cada vez mais preparados para lidar com o inesperado e a criar mais significados para as ações, como sujeitos de interações cotidianas (Pinheiro, 2016).

Ainda nessa concepção, Pinheiro (2016, p. 35) nos chama atenção para sermos os “arquitetos de nosso próprio destino – de ter que escolher quem nós somos e como vivemos – e, ao mesmo tempo, sem garantias e certezas”. O desenvolvimento profissional passa por esse processo de que existe um ponto de partida, porém sem estar determinado o ponto de chegada, sem deixar de levar em conta a intencionalidade de crescimento que rompe com a separação do Professor e do ser professor.

4.2 Formação em serviço e formação de professores reflexivos

As narrativas trouxeram também o sentido de que Formação em Serviço se associa à formação de professores reflexivos conforme destacamos nesse subtítulo.

A formação a partir da escola, como uma alternativa de formação permanente do professor, segundo Imbernón (2004), surgiu como um modelo institucionalizado em meados de 1970, na Europa. A proposta inspirava-se no movimento denominado Desenvolvimento Curricular, baseado na escola.

Com as mudanças socioeconômicas e culturais contidas em todos os âmbitos ocorridas pós segunda guerra mundial, desenvolve-se um conjunto de técnicas de intervenção institucional para analisar a formação de professores. Ainda, segundo Imbernón (2004), a formação centrada na escola envolve estratégias que dirigem a formação dos professores, onde a Escola se torna o lugar de formação de professores, sendo prioritária dentre outras ações formativas.

Desta forma, Imbernón (2004, p. 80-81) destaca que, dentre as mudanças ocorridas, pretende-se desenvolver o paradigma colaborativo entre os professores, segundo o autor esse paradigma colaborativo baseia-se em uma série de pressupostos: A escola como foco do processo “ação – reflexão – ação” – desenvolvimento progressivo; reconstrução da cultura escolar como objetivo não apenas final, mas também processo; interdependência, abertura profissional em vez de isolamento; comunicação em vez de privacidade do ato educativo; colaboração em vez de dependência, autonomia, autorregulação e crítica colaborativa; colaboração como estratégia de gestão; envolvimento, apropriação e pertença; respeito e reconhecimento do poder e capacidade dos professores; e, por final a redefinição e ampliação da gestão escolar (IMBERNÓN, 2004). O que também se percebe na narrativa do professor

Topázio:

Eu acredito que o professor tem que ser muito bem tratado, mas acredito também que ele não pode ser tratado como um tolo, como alguém que está na escola, simplesmente ali para cumprir um papel, ele é mais do que isso, ele é um ser humano que ainda está em formação, principalmente profissional, mas que precisa de um encaminhamento e as pessoas que estão na coordenação são as pessoas supostamente, estariam aptas a fazer esse encaminhamento, então eu acredito muito no processo de formação (TOPÁZIO, 2016).

Para **Topázio** os sentidos atrelados à formação têm sua gênese na relação da instituição com seus professores. O sentimento de pertença são revelados, pautados na gestão e no empoderamento do quadro docente. Em seu discurso, a gestão escolar definiu-se pela articulação das habilidades e competências não restringindo somente à formação de professores. A postura participativa de **Topázio**, de integração e comprometimento com o grupo expressa a intensidade de seu envolvimento na área educativa, o que me permite confirmar que suas ações são pautadas na ética e na gentileza para com a equipe. Assim, suas contribuições são notadamente reconhecidas pelos colegas e acima de tudo revelam seu compromisso com a docência.

Portanto, a profissão docente comporta um novo conhecimento pedagógico específico, além de um compromisso ético e moral, uma vez que exercem influência sobre os outros seres humanos (Imbernón, 2004). Compreender os processos que definem os aspectos da formação em serviço, bem como as articulações dos saberes dos professores que legitimam suas ações, é de fato um objetivo a ser perseguido. A necessidade de verificar como o professor se move nesse espaço e se constitui professor é o mote de diversos autores. Além de analisar a vida profissional do professor e sua relação com a teoria e a prática, muitos autores concordam com a existência de outros fatores que compõem esse universo, ou seja, é preciso analisar as experiências profissionais e as experiências subjetivas que engendram as características

pessoais e profissionais que se transferem para as concepções dos professores. Além de considerar que a formação do professor é mais do que o conhecimento das disciplinas específicas, das metodologias e de seus procedimentos. É basicamente, considerar a coexistência de dimensões que integram esse universo, como também as complexidade relacionadas a elas.

Nesse sentido, aprofundar o olhar nos depoimentos dos professores sobre a concepção formação em serviço se torna imprescindível nesse exercício de análise. É interessante começarmos pelo depoimento do **professor Jade** que ao expor sua concepção de formação em serviço relata:

Formação em serviço são propostas de leituras, de diálogos em cima destas leituras, e muitas vezes, essas leituras naturalmente elas fazem a gente a se questionar. Assim como a gente também questiona a leitura, porque naturalmente, a gente é um ser em constante processo (JADE, 2016).

Esse professor se aproxima da ideia de Freire (2004, p. 67) ao afirmar que “a teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem a teoria vira ativismo”. A perspectiva de trabalhar na formação em serviço com leituras e diálogos sobre o que se lê oportuniza espaços de reflexão e é o que também valoriza o professor **Onix** quando narra:

(...) como nossas reuniões são direcionadas por determinados temas, eu acho que elas funcionam muitas vezes com provocativas, pra que você vai atrás de mais. Naquele momento ali, às vezes, o que eu sinto falta é de aprofundar algumas coisas da discussão e deixar algumas coisas que são mais superficiais de lado, mas enquanto leituras que nos são fornecidas são uma boa base, para você ficar com vontade de ir buscar mais (ONIX, 2016).

Onix destaca a “perturbação” causada pelos processos de formação em serviço. Alarcão (2003) ressalta que cabe ao professor gerenciar seu conhecimento, para essa autora o papel do professor é além de gerir e relacionar as informações e o conhecimento, transformá-los em saber. Assim como o faz Morin (2000, p. 15), quando afirma que só o pensamento pode organizar o conhecimento. Para ele só uma cabeça bem feita é que pode transformar a informação em conhecimento pertinente.

Como revela o professor **Onix**, relatando sua incessante busca ao conhecimento “A formação, ela serve pra te provocar pra dizer assim: - Escuta e aí o que você vai fazer? O que você vai fazer diante disto? Aonde você vai? Aonde você quer chegar? Acho que o objetivo da formação é te abrir um leque de possibilidades e não te fechar”.

Com essas indagações **Onix** entra numa atividade consciente de reflexão e de atualização de sua prática, parece que sua inquietude, engendra para um processo de (re) organização de sua docência.

Nessa narrativa reside o que Morin (2000) enaltece sobre o conhecimento pertinente, ou seja, o conhecimento pertinente é aquele que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita (Morin 2000, p.15). Inerente a esta afirmação emergem as relevâncias sinalizadas pelos professores sobre o sentido que se atribui às coisas e às situações provocativas que os envolvem no espaço formativo.

Assim, o sentido atribuído às coisas que esse autor fala, se desvela no depoimento de **Jade**: “quando ela falou sobre Maturana, eu fui procurar naturalmente, imagina um biólogo, com toda aquela paixão que foi falado sobre Maturana eu fui dar uma olhada naquilo que ele tinha pra falar também, tinha uma curiosidade”.

O professor **Onix**, também expressa “eu procuro estar buscando leituras relacionadas com aquilo que eu faço, leituras relacionadas principalmente com a interação entre eu e o outro, entre o professor e o aluno”. E essas informações contidas nas narrativas dos professores são válidas para esta investigação, que busca compreender a relação dos elementos norteadores à formação em serviço. Nessa direção, sinaliza **Jade**:

Muitos dos projetos que eu realizo em sala, surgiram desta maneira, nos momentos desta formação e quando eu estava vendo que o que você trouxe sobre formação em serviço eu elenquei um monte de coisa se tem bastante reunião porque talvez seja um momento mais pontual mais aparente, mas eu elenquei várias situações, dá realização de um projeto especificamente, a lapidação deste projeto, que quando na reunião a gente conversou sobre um projeto, na outra a gente conversou sobre que o projeto está nesse direcionamento, o que a gente vai fazer, dá fazer? Não dá pra fazer? O que a gente vai extrair dele? Então, a lapidação do projeto que foi pensado que foi elaborado é formação. Eu vejo como formação em serviço. (JADE, 2016).

Jade parece assumir um papel de protagonista, de autoria sobre seus projetos, demonstra articular o que já produziu com o que está por vir. Destaca o espaço formativo como provocador e de possibilidade de envolvimento.

Ao discutir elementos que constituem a formação do professor nos aproximamos cada vez mais de práticas que nos conduzem à reflexão, dos compartilhamentos de ideias e dos diálogos, que nos ligam às diferentes dimensões que compõem o universo do professor. Como exemplifica **Ametista**:

Nós nos reunimos quinzenalmente com os colegas, nós sentamos com o corpo docente junto com a coordenação pedagógica e com a direção, que eu acredito que seja muito importante dentro do processo porque em outros locais que eu trabalho, por exemplo, eu vejo que, o corpo docente se reúne somente no conselho de classe, o corpo docente se reúne somente para falar de notas, já aqui nos reunimos quinzenalmente para falar como está a instituição, o que podemos buscar, quais são maneiras, quais formas que podemos buscar dentro da nossa área para melhorar a aprendizagem do aluno isso é de fundamental importância, nós debatemos sobre esses temas, nós discutimos... (AMETISTA, 2016)

A fala do professor **Ametista** provocou em mim um sentimento carregado de vibração e significados. Há muito tempo faço parte de todo o processo que antecede as reuniões pedagógicas. Ir ao encontro do sentido que ele atribuiu às reuniões invocou em mim diferentes emoções. Vou tentar expressar o que isso significou ao recordar todo o processo: O contato, com os textos, as leituras pertinente às necessidades do grupo, a divisão de trabalhos, o acolhimento do grupo, a escolha das equipes, as etapas durante e pós reunião. Todo processo que envolve uma reunião pedagógica, cujo tempo é de quatro horas, é muito mais amplo. Inicia com a discussão com as coordenadoras pedagógicas sobre os aportes teóricos que irão corroborar os estudos dos professores. Após precisamos problematizar o contexto com a intenção de desconstruir ou de agregar aos processos de aprendizagem dos professores. Esse momento é que chamamos de *brainstorn* (tempestade de ideias), que deixamos surgir para regular nossas futuras ações. Sabemos que será um momento propício que colocaremos à disposição dos professores instrumentos para que possam ajudá-los em suas trajetórias.

Todo processo é encarado pela equipe de coordenação como fundamental, pois sabemos que o que é discutido na reunião pedagógica será uma proposta formativa, com isso nos aproximamos dos aspectos subjetivos de cada professor, provocando uma série de rupturas em suas convicções, ou seja, sabemos que podemos adentrar a zona da rejeição ou da compreensão. Por outro lado, sabemos que não podemos alimentar expectativas de obtermos respostas para tudo. O que importa, nesse contexto complexo, é que estamos tecendo juntos a prática educativa que é compartilhada e carregada de sentidos.

Ao situar suas ideias sobre a formação de professores, Antônio Nóvoa (2001) numa entrevista a uma revista⁹, afirmou: "A produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas", afirma ainda esse autor que a bagagem teórica terá pouca utilidade, se você não fizer uma reflexão global sobre sua vida, como aluno e como profissional.

Nessa direção **Topázio**, reflete sobre a importância da formação em serviço ao dizer:

[...] quando não há o compromisso do professor, quando não há essa discussão olho no olho, esse compartilhar compromissado com a formação, não é formação em serviço realmente. Por isso que talvez algumas redes não consigam isso, penso porque também trabalho na rede estadual e várias das formações em serviço são realizadas de uma forma que não há um compromisso com a reflexão da prática, então é somente com a formação, primeira a formação acadêmica a formação inicial, e depois a formação constante essa formação constante se for em serviço é ainda mais compromisso tanto do professor e tanto da própria escola de quem faz essa formação (Topázio, 2016).

⁹ Publicado em Revista Nova Escola, em maio de 2001.

O envolvimento, o deixar-se levar, o encantar-se pelo outro assume papel fundamental no processo de formação mútua proposto naquela escola. **Topázio** demonstra saber a relevância dos aspectos formativos em contraponto com a formação inicial. Intencionalmente em sua narrativa elenca os elementos que esse espaço deve conter.

Pensamos que, a capacidade reflexiva é inata no ser humano (Alarcão 2003), é necessário eleger contextos que favoreçam o seu desenvolvimento. É necessário sair de contextos meramente descritivos ou narrativos para um contexto em que se busquem interpretações articuladas ao diálogo, à partilha e ao encontro. Para Imbernón (2004) isso implica em desenvolver-se num contexto de mudança com alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento (p. 33). Nesses contextos formativos com base nas experiências vivenciadas e partilhas interculturais, será necessário formar o professor na mudança e para a mudança.

E, **Topázio** expressa essa ideia ao relatar:

Acho que não há formação sem desconstrução e não há desconstrução confortável, se eu tiver muito confortável, provavelmente não há momento de conflito, e a aprendizagem também é isso, eu preciso ter esse momento de conflito de refletir a prática, a teoria, as questões que me levam a discutir comigo própria e até com outras pessoas aquilo que sou como profissional (TOPÁZIO, 2016).

A afirmação de **Topázio** indica que gosta de se ser desafiada, de sair de sua zona de conforto e isso se desvela no cotidiano da escola. Todo desafio, seja um novo projeto, uma nova ideia discutida é assumido, de corpo e alma, por esse professor, mesmo que, por vezes, perde-se em não ouvir outras vozes que compõem o grupo. Mas, apesar disto demonstra estar sempre atento e cuidadoso as ações que contentam seus pares.

Desse modo, Morin (2000) e Imbernón (2004) destinam ao aprendizado do professor à aptidão reflexiva, que o torna capaz de se desdobrar em si mesmo, como se evidencia nas palavras de Morin (2000, p. 53) “a aptidão reflexiva do espírito humano, que o torna capaz de considerar-se a si mesmo, ao se desdobrar” e Imbernón (2004, p. 39) “trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incertezas, contextualizadas e únicas”. Desta forma, para esses autores, de tais situações emergem novas concepções e alternativas para uma formação que dê conta de sistematizar novas estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos, entre outras habilidades fundamentais centradas nessa perspectiva.

Sobre a formação de professores, Nóvoa (2001) afirmou que é algo pertencente ao próprio sujeito, num processo de ser (nossas vidas, nossa ideia de futuro), mas que depende

sempre de um trabalho pessoal. O professor **Jade** sinalizou a sua condição no processo de formação ao relatar sobre si:

Eu sou uma pessoa que pensa, então veja, essa formação em serviço ela não é só uma reunião, não só como uma sessão reflexiva, não é só as leituras e nem só mastigar essas leituras, nem o metabolizar essas leituras, e não só os projetos, mas é também o que a gente está realizando (JADE, 2016).

A reflexão de **Jade** é o resultado dos desafios já vivenciados por ele, durante muito tempo esse professor partilhou experiências com seus colegas na docência. Apresentou, discutiu propostas, partilhou projetos e assumiu compromissos relativos à sua prática educativa. Reconhecer-se nesse processo significa estar em busca constante de aprender.

O potencial formador depende dos elementos que envolvem essa prática de formação e como se articulam entre si. Os professores narraram sobre a sessão reflexiva como um dos elementos que compõe a formação em serviço. Eles explicitaram, em suas narrativas, a forma de como, na sessão reflexiva, estão imbricadas situações voltadas à reflexão, conforme retoma o professor **Ametista**:

Nós buscamos sempre através do diálogo, dentro da sessão reflexiva, pra mim foi muito importante, porque foi algo que eu nunca tive em outras instituições que eu trabalhei que não eram instituições dentro da educação, eram instituições voltadas para a área do esporte em si, mas eu nunca tive essa questão do pensar, ela é muito importante, a pessoa tem que se reavaliar, acho que a busca pela metodologia, eu não vou dizer ideal, mas a mais adequada para a turma... ela parte muito da avaliação do planejamento, de mim e das metodologias que estou usando (AMETISTA, 2016).

Nessa direção de potencial reflexivo Liberali (2010) aponta à formação, questões fundamentais que evitem a fragmentação no âmbito da ação docente:

A reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que o indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis. Assumir uma postura crítica implica ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da Instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento (p.32).

Essa mesma autora elege algumas características na formação de um profissional crítico, a partir de alguns elementos norteadores contidos nesse espaço: as formas de trabalhar com os educadores para descreverem e analisarem suas práticas; oportunidades para o educador confrontar práticas negativas de autoritarismo; colaboração com os educadores sobre como julgar a posição política das ações; forma de desenvolvimento de autoimagens robustas; permissão para o engajamento em estudos sobre formas ativas e informadas de agir; formas de verificar o silenciamento da voz dos educadores e menos medidas de desempenho profissional (Liberalli, 2010, p 32). Essa visão abrangente e flexível do espaço formativo contextualiza as diferentes reflexões contidas nas narrativas dos professores, ao expor seus

pensamentos sobre a formação em serviço e ao citarem a sessão reflexiva como parte integrante desse processo.

O professor **Ametista** exprime a sessão reflexiva como espaço único:

Elencamos alguns questionamentos, e a partir disto nós iniciamos esse processo, a sessão reflexiva, que nós fazemos uma vez por mês, ela é muito importante onde o professor individualmente com seu componente curricular, senta com a coordenação, cada profissional e é estabelecido um coordenador para que converse com ele, sobre suas angústias, sobre as dificuldades que encontra no dia-a-dia, e sobre o que está acontecendo dentro de escola, para que ele se mantenha, o olhar do corpo docente fique todos no mesmo horizonte porque se temos um remo ao contrário dos demais, acaba dificultando todo processo então é muito importante que o profissional busque através de diálogo com o corpo docente, com a instituição a melhor forma de buscar as metodologias (AMETISTA, 2016).

Como desdobramento dessa compreensão sobre a sessão reflexiva, e como elemento norteador do processo de formação de professores, **Ametista** age de forma muito interessante ao momento: não se atrasa para o encontro, atenta-se com antecedência a conferir com a coordenação seu dia de sessão, traz materiais de leituras que realizou, mostra interesse em discuti-las. Revê textos que lhe foram solicitados, carrega um caderno de anotações e busca nele segurança para fazer novas perguntas. A sessão reflexiva para esse professor pareceu-me um momento singular, uma vez que a construção da pauta é dividida com ele, possibilitando-o interferir como participante no processo com a possibilidade de ser ouvido, de ter voz, de expressar suas dificuldades e avanços ou necessidades. Todo esse envolvimento contribui com o professor valorizando na instância de principal agente de sua aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, o professor **Topázio** acrescenta “então de repente, a sessão reflexiva, é aquilo que permite ao professor refletir a própria prática a partir da teoria”. No decorrer da fala dos professores, as referências sobre a sessão reflexiva foram coletivamente elogiadas e fortemente defendida como componente fundamental à formação dos professores

É o que sinaliza Liberali (2010, p.33) “as ações e reflexões dos educadores espelhariam a análise de suas ações como atores políticos atuando dentro de um largo contexto institucional”. Dessa forma, os desdobramentos contidos nesses momentos permitem uma relação mais próxima entre professor e coordenador. Esses espaços de reflexão têm objetivos claros e estão apontados para a mesma direção.

E é o que o professor **Ametista** relata sobre o contexto de formação que envolve muitos aspectos, segundo ele: “simpósios como nós fazemos, cursos de atualização, leituras, uma simples orientação de livros que você possa ler, é muito importante na sua formação do

professor.” **Ametista** manifesta sua opinião sobre a relevância na busca da formação, além do apoio e suporte da instituição para essa formação.

Nesse sentido, o professor não age isoladamente na sua escola. Alarcão (2003) sinaliza que o local onde está inserido o professor é onde se constrói a profissionalidade docente juntamente com os outros. Novamente o professor **Ametista**, reafirma seu pensamento ao falar que a Instituição se torna importante no papel da formação do professor e continua sua narrativa:

A formação dentro da Instituição ela é muito importante, porque o professor precisa estar preparado para dar aula, mas em muitas ocasiões ele chega para a aula com uma metodologia de ensino e com uma forma de você trabalhar e aquela forma já não é mais aceita (AMETISTA, 2016).

Nesse trecho **Ametista** traz um fato novo e importante a ser discutido na formação dos professores: a relação com os alunos. Ele reconhece como constituinte de sua aprendizagem ser aceito a partir de metodologias que vão ao encontro da necessidade dos alunos. Parece ser passível de compreensão sua preocupação, pois quando o novo se apresenta, a angústia é maior. **Ametista** expressa no tom de sua voz, sua angústia e é compreensível, pois é inerente à formação os desafios contidos na sala de aula. Vale destacar que o desafio aumenta quando o professor entra na Escola para substituir outro professor que era bem relacionado com os alunos. De certo modo, **Ametista** se deparou com situações em que se configuraram um cenário desafiador.

Nessa direção, Liberali (2010, p. 74) evidencia que a formação crítica dos professores é vista como uma cadeia criativa de atividades. Para essa autora, “a cadeia criativa envolve ações combinadas e interdependentes, parcerias e divisão de trabalho, concretizadas em suas comunidades, na busca de resultados compartilhados por todos os envolvidos”. Em outras palavras, a autora sinaliza que na formação de professores é preciso que todos colaborem uns com os outros e frisa:

O conceito incorpora a ideia de reponsividade, na medida em que concebe o enunciado como construído levando em conta as possíveis reações dos interlocutores. Ou seja, o outro é co-participante, simultaneamente criando e sendo criados pelo enunciado. Responsabilidade, por outro lado, poderia ser interpretada como o ato de ser responsável pelo cuidado e bem-estar dos outros (LIBERALI, 2010, p, 74).

Nesse sentido, o conceito discutido por Liberali (2010) aborda a ideia de comprometimento colaborativo em que coloca os envolvidos como peças centrais nas atividades desenvolvidas e partilhadas.

No decorrer das falas dos professores **Jade** e **Topázio**, percebi fortemente a valorização do espaço constituído por partilhas, trocas, reflexões, partilhado por eles. Como relata o professor **Topázio** “o que faz diferença numa escola é o grupo de professores, afinados, sintonizados por um objetivo que é de compartilhar conhecimento, que é o de construir, desconstruir, reconstruir a partir de sua prática”. E o professor **Jade**: “acho que essas discussões que a formação permite, elas demonstram onde há uma fragilidade, ou seja, nas conversas que a gente tem no grande grupo”.

Retomar essas reflexões coloca na linha de frente o valor que um espaço de formação tem para um grupo de professores. Ao me deparar com a essas narrativas fui passando pelo processo de compreensão das situações conflituosas contidas também nesses momentos. São elas condutoras de novas ideias, provocadoras de mudanças de reflexões, e nesse processo formal e informal, perpassam, ao mesmo tempo rejeição, interação, raiva, partilha, contradições, inovações, criatividade, enfim uma complexidade de sentimentos e sentidos contraditórios e complementares. São esses indicadores que podem ter o espaço para uma proposta de formação crítica reflexiva.

Neste trecho da fala de **Topázio** “o professor com formação em serviço, vai exatamente ser formado em serviço, se isso reverter dentro de sua prática a partir da reflexão” ele mostra sua disposição em estar em constante aprendizado, considerando a partir da formação retomar, fazer e reelaborar estratégias de trabalho de sala de aula. Como pesquisadora, observei que **Topázio** valoriza e potencializa os momentos reflexivos, observo como procura elaborar novos projetos em consonância com a tecnologias, envereda-se por caminhos de apresentações, discussões, além-muros da escola, que levam os alunos a compartilharem os conhecimentos.

Segundo Imbernón (2004, p. 41), um elemento principal contido na formação de professores é a atitude do professor que deve se considerar um prático reflexivo, ao planejar sua tarefa docente. Essa ideia aparece novamente no pensamento do professor **Topázio** que diz: “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A reflexão de **Topázio** é o reflexo de seu tempo de trabalho como professor e como formador de professores, que exerce em outras instituições. Esses momentos em que atua como professor e depois como formador lhe provocam referenciais que constroem novos sentidos em relação às suas ações.

No ângulo de formação crítica-reflexiva, Freire (2001, p. 43-44) anuncia que o que é fundamental na formação permanente é a reflexão crítica. Portanto, levar em conta nos processos formativos, a diversidade de necessidades e de condições para que os professores possam refletir criticamente a prática educativa, pode enriquecer o contexto formativo e servir de base para formação dos professores.

No decorrer da entrevista, o professor **Jade**, retoma sua trajetória e faz uma releitura de seu processo de construção enquanto professor.

Talvez seja uma falha minha sobre essa questão de sala de aula, talvez eu tenha esse defeito. Eu vou tentar resolver aquela situação, deu certo que bom estou concentrado já na próxima e num presto muito atenção, acabo não registrando. Diferente do que eu faço aqui, aqui eu tenho que registrar até o horário que não aconteceu nada. Então, dentro da sala de aula, tem muito disso de ver o próximo problema, o próximo desafio, o próximo conteúdo, aquele que ficou para trás, não que vá esquecer dele, porque eu preciso daquela base para o aprendizado, mas a estratégia é uma coisa que eu não tinha matutado ainda, sobre registrar a estratégia, se deu certo, se foi... (JADE, 2016)

Reconhecer que falha faz parte do processo de constituir-se professor. A própria reflexão leva ao reconhecimento, à responsabilização, enveredando-se para a tomada de decisões coerentes com o processo de formar-se professor.

É o que Gatti (2016) sinaliza sobre a formação de professores. Para essa autora o panorama atual exige que os espaços formativos possuam elementos norteadores diante da pessoa do professor. Pesquisas sobre os espaços de formação de professores são pouco alentadoras Gatti (2016, p.44), afirma que “diz respeito às condições de trabalho e à qualificação dos docentes, o que sinalizou que a situação apontada foi produto do tipo de gerenciamento de legisladores e administradores públicos da educação nas décadas anteriores”. Então, para Gatti (2016), todos os atores envolvidos devem se responsabilizar pela formação dos professores. Essa autora nos leva a pensar criticamente sobre os espaços formativos ao elucidar:

Dados o contexto social contemporâneo e as condições formativas existentes, trazemos à consideração a ideia de que proposições em formação de professores precisariam ter em seu horizonte, mais concretamente, o professor como um profissional inserido em um contexto educacional, que é ao mesmo tempo nacional e local numa inserção global [...] (p.46).

Ainda, segundo Gatti (2016, p.46), “não se pode desconsiderar que o professor é um profissional e que há necessidade de dotá-lo de condições de construir perspectivas filosóficas e sociais sobre sua atuação[...] construindo sua autonomia profissional”. Essa ideia da autora é revelado pelo professor **Jade** que reflete sobre as fragilidades dos professores ao dizer:

Na própria sessão reflexiva, elas nos fazem ver certas fragilidades, nossos pensamentos, certas dúvidas também que nós temos sobre nosso próprio processo, mas também ao mesmo tempo quando a gente acha que tem certas fragilidades (JADE, 2016).

As fragilidades percebidas por **Jade** parecem gerar um certo desconforto, porém pode ser a sinalização de abertura para aprender.

E, nesse trecho, essa abertura se desvela, **Jade** traz outra fala que demonstra a necessidade de aprofundamento teórico filosófico, além de conscientizar-se de que é um eterno aprendiz:

Porque também como nos sabemos por vários filósofos de educação somos seres inacabados, enquanto seres humanos acham que o primeiro passo para a gente se aproximar de um acabamento relativo, porque acho impossível ter um acabamento completo. (JADE, 2016)

Nessa direção se torna evidente que na política de formação de professores devem estar contidos os preceitos que agregam inovações necessárias nas suas bases estruturais e nas dinâmicas de formação, sem desconsiderar as perspectivas filosóficas, sociais e políticas e nem dissociá-las das metas educacionais (GATTI, 2016).

4.3 Produção de si e do mundo e implicação dos professores

Tudo flui e nada permanece, tudo dá forma e nada permanece fixo. Você não pode pisar duas vezes no mesmo rio, pois outras águas e ainda outras, vão fluir – Heráclito de Éfeso.

Assim como no pensamento deste filósofo grego, nada está pronto e determinado, o trabalho de Humberto Maturana e Francisco Varela também assume papel de destaque frente aos teóricos da cognição, uma vez que esses autores criticam o pressuposto de que conhecer é o mesmo que representar. Kastrup (2007) destaca:

Por isso, é preciso sublinhar que, para Maturana e Varela, o vivo não se define enquanto sistema autorregulador nem por uma tendência ao equilíbrio, mas como um ‘sistema autopoietico’, o que significa defini-lo como um sistema que tem como atributo essencial produzir a si mesmo (p. 130).

Nesse sentido a Kastrup (2007), reforça esses autores, segundo ela, eles estão propondo que os seres vivos estão em constante processo de produção de si, em incessante engendramento de própria estrutura.

Ao adentrarmos no último subtítulo destinado à construção do metatexto, buscamos descrever as narrativas dos professores como local de encontro, onde ocorre a articulação entre “o ser e o fazer” de cada professor.

Coube adotar agora um olhar transversal, de ligação, voltando à problematização dos saberes dos professores, as construções de suas identidades se juntassem, tendo em vista o imprevisível, a novidade, referentes às questões de auto-organizações particulares. Freire (1996, p.33) destaca o “processo no qual objetividade e subjetividade entrelaçam-se dialeticamente é vista como uma possibilidade e as pessoas como seres históricos responsáveis e capazes de intervir no mundo. Só estamos porque estamos sendo”. Esse pensamento é convergente com a ideia de Maturana ao utilizar o conceito de autopoiese.

Maturana (2001) utiliza o termo autopoiese para descrever que somos seres vivos em constantes vir – a – ser e esse vir – a – ser é uma reflexão sobre o que nos produz. Essas duas ideias de auto-organizações, de subjetividade, objetividade e possibilidades se revelam na narrativa do professor **Onix** que busca em suas memórias sua subjetividade e objetividade enquanto se constituía professor:

Sou formado em história e pós graduação em psicopedagogia, Eu tenho duas coisas que me interessaram na vida, A história foi um amor de criança, e acho que vou morrer com esse amor. A psicologia eu conheci por volta dos meus 15, 16 anos e eu fui me interessar a partir de um texto que li sobre o Freud. E aí eu fiz terapia e percebi o quanto a psicologia ajuda você a entender você mesmo e ajuda a você a entender o outro, um olhar diferente para o outro (ONIX, 2016).

O amor que **Onix** deixa transparecer que é responsável por sua busca incessante às outras áreas cognitivas, que estudam o ser humano, com muita seriedade **Onix** apega-se aos compromissos assumidos no seu cotidiano de professor, e também de aluno.

Nessa direção, caminha Pinheiro (2016) expondo sua experiência como pesquisador que se aproxima do cotidiano do objeto pesquisado. Segundo ele:

As análises que conduzimos se constituíram por uma aproximação ao ‘cotidiano’, essa esfera de encontro espaço temporal que construímos socialmente, em contrapondo ao histórico e às macroestruturas sócias, e em relação à qual articulamos um horizonte metodológico (p. 290).

É o que expressa **Onix**, ao revistar suas memórias:

Depois que comecei a fazer psicologia, eu olho para meus alunos com outro olhar, a psicologia me abriu um horizonte diferente do que a historia me abriu. A historia me fazia pensar a refletir sobre algumas coisas, mas a psicologia me faz refletir muito mais sobre o humano. Acho que a psicologia me deixou muito mais humano, mais próximo, capaz de olhar para um aluno e dizer assim – não ele não está com preguiça, não hoje ele não está bem foi alguma coisa que aconteceu. A psicologia me possibilita de colocar a mão do ombro do aluno e dizer você quer conversar? Está tudo bem? De analisar o teu contexto de olhar ao teu redor, de sair um pouco de mim mesmo. Acho que foi por isso que fui buscar a psicologia (ONIX, 2016).

Onix indica atenção às suas emoções e a de seus alunos, pois no somatório de sentimentos está o ser humano. A preocupação de **Onix** está em compreender seu aluno,

constituído não somente por um cérebro que aprende, que outrora era esse conceito que bastava para promover aprendizagem, mas pela complexidade que os envolve. Os sentidos subjetivos que **Onix** percebe estão presentes no universo dele em comunhão com seu aluno, isso levou-o a repensar novas formas de diálogos, da escuta sensível e do seu papel como professor.

Seguindo os preceitos de Freire (1997) e Maturana (2002), as formas de comunicação simbólica emergem das ações e das emoções. Para ambos os autores a linguagem faz parte do processo de relações com os outros e produz mudanças.

O espaço de trabalho nos reserva boas surpresas, sendo também propício ao encontro, nele se desvelam caminhos que percorremos em busca de aprendizado. Cada professor que chega ao grupo, que inicia sua caminhada, é para nós, um novo olhar, dá um novo sentido ao que está posto. Na relação professor-coordenação, podem aparecer elementos relacionados com às experiências de ambos. Fora do espaço formativo ou dentro da Instituição ocorre aprendizado pertinente ao fazer e ao ser professor.

Desse modo, assim como a linguagem aproxima e produz mudanças, a autonomia para aprender também o faz, é o que relata o professor **Ametista**:

A busca pelo conhecimento deve ser incansável pelo Profissional dentro da área de educação, das práticas pedagógicas que temos dentro da escola, dos cursos que são realizados, do simpósio que não me canso de falar porque ele foi maravilhoso no momento, que modificou meu modo de pensar dentro da área da educação, dentro do que eu tinha na minha formação. (AMETISTA, 2016).

O professor **Jade** compartilha do mesmo pensamento:

Leitura, pra mim é uma constante, já desde muito tempo é uma coisa que sempre me atraiu, e quando me sinto incomodado, quando começam a se chocar os pensamentos de um e de outro, ou eu duvide de um pensamento, às vezes, fico até meio obsecado, tenho que me cuidar um pouco, daí eu começo a ir atrás de dissecar aquela situação (JADE, 2016).

Para Freire (1996, p.41), a autonomia é um processo de amadurecimento de vir –a – ser. Nas palavras do autor: “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”. Como indica **Jade** ao narrar seu processo de autonomia “Do inesperado, de confrontar com desconstruções, porque o aluno, as vezes, te pega numa situação que você não sabe exatamente como sair, e você tem que aprender com aquilo”.

Como no caso do Professor **Ametista**, salta aos olhos sua fala sobre suas experiências e decisões perante o vivido:

Eu tive uma situação que me destruiu bastante por dentro, que eu tive que me readaptar, que era muito diferente do que tinha, eu tive bastante conflitos dentro de mim, principalmente com relação com minha formação se eu estava à altura dentro dos parâmetros que a Instituição esperava de mim (AMETISTA, 2016).

É muito forte nas lembranças do professor **Ametista** suas conquistas em relação sua formação. Por isso de forma consciente, ele mostra que tem um caminho longo para se equiparar ao grupo que integrou. Nessa escuta, senti as dificuldades vividas por ele nesse processo. Pronunciou as palavras com embargo na voz, parece segurar o fôlego para não chorar, parece voltar-se a si, num olhar profundo sobre si mesmo e mais pausadamente conta com os olhos emaranhados pelas lágrimas, que seu passado sofrido o levou a chegar onde está hoje.

Nessa perspectiva Freire, (1996) dá sentido ao processo de amadurecimento e autonomia desse professor e frisa:

Enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (p. 41).

Nesse mesmo ângulo, o Professor **Ametista** exercita ainda mais sua reflexividade sobre o fazer e ser professor:

Quando eu cheguei aqui, eu era uma pessoa nova, que ainda não tinha trabalhado na área de educação eu recebi bastante apoio, bastante incentivo, alguns profissionais me indicaram alguns livros para ler, porque conhecimento é algo que você absorve, durante suas etapas da vida desde quando você está na fase de alfabetização até na fase de sua formação acadêmica, mas é algo que você não se apropria somente para você é importante que você procure fazer a mostrar, no meu caso não me entregaram a comida pronta, não me deram o peixe, me ensinaram a pescar. (AMETISTA, 2016)

Novamente, o professor **Ametista**, carregado de emoções deixou aflorar seu sentimento em relação à oportunidade que teve e como se sentiu acolhido no grupo. Nesse sentido, reporteime a Morin (2001) sobre o conhecimento pertinente, pois para esse autor, somente o que está contextualizado é o que se dá conta de aprender. **Ametista** se mostra forte e persistente naquilo que acredita e supera seus medos.

Para Maturana (2001) a experiência de relação com os outros leva a autonomia. Nessa direção, avança para os pressupostos desse mesmo autor, não há ação humana sem emoção e afirma:

[...] somos observadores no observar, no suceder do viver cotidiano na linguagem, na experiência na linguagem. Experiências que não estão na linguagem, não são. Não há modo de fazer referência a elas nem sequer fazer referência ao fato de tê-las tido (p. 28).

Isso se clarifica na narrativa de **Onix** “uma coisa que é muito importante que a Escola proporciona pra gente, são esses momentos de olhar e refletir, eu acho muito interessante isso. E uma coisa que me provocou muito na fala da Professora¹⁰, você está aqui por inteiro?” E continua:

E acho que assim quando a gente tem essa reunião, a reunião pedagógica, quando a gente tem a sessão reflexiva, eu acho que a gente começa a perceber uma série de coisas que nos cutucam, que nos provocam, durante esses momentos, essa questão de estar por inteiro, no momento de sala de aula de você estar ali com os alunos você precisa estar por inteiro, eu esqueço de qualquer coisa, esqueço de mim mesmo, porque acho que aquela coisa de que eu preciso tomar água...eu esqueço de ir até no banheiro, enfim esqueço de tudo e estou ali, olhando e vivendo aquela experiência, aquele momento ali, acho que isso é único e acho que só nossa profissão pode dar (ONIX, 2016).

A experiência de **Onix** estava sendo vivida não só por ele, mas por todos nós, a Escola passava por uma situação pontual, em uma determinada turma de alunos e elencou elementos norteadores, pertinente à resolução do conflito. Na ocasião, uma das linhas de ação elencadas foi trazer à Escola uma pessoa que mediasse o problema com ação dos professores. O objetivo era levar o grupo à reflexão sobre a complexidade em questão, e que somente poderia ser resolvida, se estivessemos partilhando juntos. O objetivo parece ter sido alcançado, pelo menos para os professores, uma vez que, nas falas deles os elementos reflexivos apresentados foram tão fortes e tão potentes que envolveram a todos num processo profundo de compreensão e de olhar para outro, de aceitação das diversidades. Acho que o que foi forte nessa hora foi o fato de não buscarmos culpados, e sim respostas partilhadas. No depoimento narrado por **Onix**, a Professora que ele menciona trouxe ao grupo conhecimentos pertinentes ao momento vivido.

Nessa direção, Andrade (2001) aponta:

Uma formação orientada pela reflexão sobre o vivido, pela partilha coletiva, pela transcendência dos esquemas tradicionais de formação sem negá-los, valorizando-se os saberes 36 experienciais e vivenciais como núcleo vital dos processos de formação/autoformação, de modo a sensibilizar os educadores quanto à compreensão da sua própria inteireza numa experiência de ser-sendo (pp. 35-36).

Ou ainda quando essa mesma autora aponta sobre a inteireza do ser, nos aspectos formativos: “esse desejo transcende o eu, busca no nós a imagem da inteireza do ser para simbolizar e concretizar um referencial integral de autoformação de educadores, combinando várias dimensões, que chamo de “aspectos humanos” (Andrade, 2001, p.150).

Nesse viés de várias dimensões, apontados pela autora, o professor **Ametista** expõe mais uma emoção ao dizer “Senti bastante dificuldade, e essa formação, se eu tivesse tido

¹⁰ Palestra proferida pela professora Dra Marina Patrício de Arruda, numa reunião pedagógica, parte do processo de formação em serviço da instituição pesquisada.

antes, com certeza eu não teria tido essa dificuldade”. **Ametista** não faz apenas uma narração, faz uma constatação de sua vida, segundo ele, se tivesse tido uma formação pautada na busca de soluções, talvez não tivesse tido tanta dificuldade.

Ainda Andrade (2001, p.153) elucida: “Não podemos perder tempo e esperar que todos mudem para a mudança se efetivar. O seu destino é a superação e poder se olhar no espelho e se reconhecer”. Em consonância com esse pensamento, o professor **Jade** diz:

Eu faço trabalho com pesquisa e trabalho com situação mais técnica, com situações laboratoriais, com situações práticas, das áreas biológicas, das genéticas, e aqui dentro, estão muito voltado pra isso. Eu também eu gosto bastante, também acho bom e com o tempo assim com alguns momentos de reflexão, eu ia percebendo: legal to aprendendo muito, mas sinto falta de passar o que eu estou aprendendo para mais pessoas, sinto falta de colocar isso em movimento de fazer isso que estou tendo, de fazer esse conhecimento que estou tendo oportunidade de adquirir, fazer ele rodar, de expandir, porque desde sempre, talvez tenha sido influenciado por alguns professores e/ou por algumas leituras, faz muito tempo que eu pensava assim (JADE, 2016).

Jade situa nesse fala experiências em locais diferentes de trabalho, mas procura integrar um processo dialético com as duas. Seu modelo tradicional que prima pela aprendizagem técnica e sistemática se confronta com as oportunidades reflexivas e de partilhas do espaço formativo. Diferentemente com o que revela hoje sobre sua compreensão em aprender. Sua ação pedagógica apresenta traços de um pensamento crítico e uma preocupação em que outras pessoas possam também ter essa oportunidade.

Na qualidade de sujeito ativo, o professor **Ametista** assume cada vez mais a responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem. No seu depoimento, ele descreve como vai direcionando sua prática educativa:

Eu procuro sempre me avaliar, além de avaliar os alunos eu pergunto para eles, como que está minha aula, como está o desenvolvimento, porque a partir do que eles me passam eu tenho modificar as técnicas que eu estou utilizando. No começo eu trabalhei muito com explanação, foi o que vinha do meu conhecimento que eu tive na minha academia, que era muita aula expositiva, então eu vinha explicava o conteúdo. Hoje eu uso uma metodologia um pouco diferente, eu uso mais a abordagem de pesquisa, trago textos, ou eles trazem os textos sobre o conteúdo (AMETISTA, 2016).

É como se seu processo de formação alargasse num movimento diferente, configurando um novo cenário de descobertas e partilhas. Arrisca-se perante o novo e mesmo ainda trazendo no seu depoimento antagonismos metodológicos, envereda-se num terreno de comprometimento, avanços e novos conhecimentos.

Assim como propõe Morin, (2009) sobre a organização dos conhecimentos:

A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras que não cabe analisar aqui, comporta operações de ligação (conjugação, inclusão e implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção e exclusão) O processo

é circular, passando de separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação, e ligação, análise e síntese (p. 24).

Nessas condições, emergem novas possibilidades e o professor **Ametista** conduz seu aprendizado nessa direção. Como também o faz o professor **Jade** ao narrar:

Sim até porque leitura, pra mim é uma constante, já desde muito tempo é uma coisa que sempre me atraiu, e quando me sinto incomodado, quando começam a se chocar os pensamentos de um e de outro, ou eu duvide de um pensamento, às vezes, fico até meio obsecado, tenho que me cuidar um pouco, daí eu começo a ir atrás de dissecar aquela situação (JADE, 20016).

A motivação de **Jade** e até sua revelação mais íntima de tomar cuidado com sua obsessão em compreender o pensamento de um autor ou outro, demonstra sua reflexão e atenção que dá para esse processo. Preocupa-se quando se sente incomodado com as contradições de certas concepções nas quais acredita e torna-se imbuído nessa postura. A intensidade de seu envolvimento é também a visível na prática educativa.

Ao ouvir o depoimento de **Onix**, sobre seus bloqueios, ou o que lhe incomoda na formação em serviço, retrata:

Isso pode estar ligado ao colega e ao aluno. Isso me incomoda profundamente em alguns professores, é um olhar pessimista das coisas, sabe aquela pessoa que olha e diz assim – ah, é assim mesmo, isso não vai mudar... e eu não gosto disto, não gosto. Você não é salvador do mundo, você não vai salvar o mundo, mas você não precisa ser mais um pessimista no mundo (ONIX, 2016).

Reportei-me ao que Tardif, (2002) anuncia:

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (p. 130).

Nesse espaço de formação, os movimentos que o professor faz, além da perspectiva da aprendizagem, está pautada a empatia que sentem uns pelos outros. Assim nesse espaço colaborativo, as relações estabelecidas são importantes para a construção de novos conceitos.

Sobre as teorias cognitivas, Kastrup (2007, p.126) faz sua crítica às ciências modernas que tomaram o senso comum como objeto exclusivo de sua investigação. Para essa autora o mais interessante é não reduzir a experiência cognitiva do observador ao senso comum, pois a invenção faz parte das realizações cotidianas, desde que o sujeito decida não fazer parte de sua existência uma banalidade (KASTRUP, 2007).

A afirmação dessa autora converge com a narrativa de **Topázio**, sendo subjacente à importância que ela atribui à formação em serviço e o seu papel de professor:

Se nós não tivermos formação em serviço não haverá formação. E essa formação deverá ser a que desestabilize. E tem uma outra coisa muito legal, muito importante que é a possibilidade de eu trabalhar a minha própria prática no meu próprio trabalho. E isso é importante. (TOPÁZIO, 2016)

O ambiente do trabalho se apresenta como sendo um fator condicionante ou não de processos reflexivos, cuidar desses espaços faz parte da intencionalidade que a instituição deseja para sua equipe de trabalho.

O professor **Jade** revelou ser muito importante ser professor, pois o que busca aprender contribui para a aprendizagem de seus alunos:

O ser humano lida com o mundo. E meio que todo mundo entende, é um assunto atual, um assunto que todos tem alguma coisa pra contribuir, mas de qualquer forma, principalmente o volume de coisas de que eu aprendi aqui dentro me ajudaram depois a passar mais essas coisas num ambiente de aula (JADE, 2016).

Ao que parece, o professor **Jade** está de frente ao mundo complexo e isso lhe oportuniza pensar em aspectos elementares, como evidencia Imbernón (2004):

[...] já que o mundo que nos cerca tornou-se cada vez mais complexo, e as dúvidas, a falta de certezas e a divergência são aspectos consubstanciais com que o profissional de educação, deve conviver, como acontece com profissionais de qualquer outro setor (p. 14).

Nesse trecho de sua fala, o professor **Jade** exprime “eu gosto muito quando o sujeito, o indivíduo, tem essa visão muito humana, sobre as coisas, e um biólogo ainda, que eu vou dizer, às vezes, eu tenho que me confrontar” está imbricado na fala deste professor sua identidade seu modo de acreditar no outro e a relação que faz com a disciplina que ensina. Deste modo parece estar tecendo um perfil que mescla o ser professor e o fazer professor. Como anuncia Nóvoa, 1992):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (p. 16).

A partir das ideias de Nóvoa (1992) e André (2016, p. 31) ressaltamos que há outros elementos que atribuem sentido à formação de professores:

Há igualmente outros fatores como o salário, a carreira, as condições de trabalho, o clima institucional, as relações de poder, as formas de organização de trabalho do trabalho pedagógico que afetam o desempenho docente.

Durante a narrativa do professor **Topázio** perpassaram esses sentidos:

Então se eu tenho uma formação em serviço que é somente dentro do horário do professor isso não quer dizer que ele vai se compromissar, se comprometer construir, reconstruir, desconstruir, sua própria prática, é somente uma formação que pode ser muita boa também que pode fazer muito efeito também, mas que em muitos momentos não pode ser medida, principalmente se é feita em grandes redes. (TOPÁZIO, 2016)

Esse professor constrói expectativas sobre a da formação em serviço, quando revela na sua narrativa que esse tipo de formação é fator condicionante para provocar mudanças. Nesse viés, como fator condicionante, Gatti (2016, p. 36) elucida sobre a formação humana:

Formação humana requer certa temporalidade, paciência e construção contínua. Não há mágica possível aqui, não há como saltar etapas – somos um organismo, plástico, sim, flexível, mas um organismo que se desenvolve segundo certas condições e na íntima relação com contextos socioculturais (p. 36).

É possível retirar das informações obtidas durante a entrevista, narrada pelo professor **Jade**, elementos que revelam seu envolvimento com o meio que o cerca e de como articula os saberes construídos nos espaços formativos:

Até o discordar da formação em serviço, eu acho que é formação em serviço, é como, deixa eu fazer um paralelo rápido, então uma discussão que estava tendo com outros professores há poucos dias atrás, quando deu-se essa nova fala sobre educação que está acontecendo agora pra bem ou para mal está se conversando sobre educação no Brasil (JADE, 2016).

Ao mesmo tempo em que evidencia com certa clareza discordar da formação em serviço, completa como é relevante discutir sobre a educação no Brasil com outros professores que não sejam do mesmo ambiente de seu trabalho. Esse professor vive tão intensamente seu papel de professor, que mesmo em outros espaços, os assuntos são ligados à sua profissão. Essa disponibilidade em pautar sua vivência profissional, aos aspectos relativos à sua vida cotidiana é revelada na ideia de Pinheiro (2016, p. 309) “Então a narrativa parecia configurar-se como ancoragem identitária”. Esse pensamento aparece na narrativa **Jade**:

Foram 7 anos na prática da docência como professor, aí teve o momento que eu saí da sala de aula para trabalhar na biologia prática, a questão de laboratório, a questão de pesquisa, onde atualmente, eu me encontro na Universidade Federal de Santa Catarina, e depois de um tempo trabalhando com isso, tive essa chance de voltar de me voltar para a docência, uma chance que foi ofertada, mas eu acho que eu procurava isso um pouquinho de uma forma ou de outra eu ficava pensando em voltar, eu sentia falta (JADE, 2016).

Sua história vai constituindo no seu tempo e nela seus papéis se misturam e revelam-se como sentidos subjetivos. Assim como não passou despercebido sua ida para outro local de trabalho, mas a sua vontade em retornar à sala de aula.

Por ser coordenadora na escola onde essa pesquisa foi realizada, precisei re-construir dentro de mim a escuta sensível. Ao escutar cada professor, a cada frase dita, precisava compreendê-la nas diversas possibilidades de significados que me eram narradas de forma que a exercer o papel de ouvinte, que não julga a fala, mas que observa as expressões que muitas vezes expressam mais do que as próprias palavras.

A riqueza em realizar a pesquisa no local de trabalho, não só pelo fato de conhecê-lo cotidianamente, mas por participar ativamente dos processos de elaboração e da construção dos documentos que regem a instituição – como o Projeto Político Pedagógico, a proposta de Formação em Serviço, o Regimento interno, os grupos de estudos da Rede Azul (GERA) promovidos mensalmente para a equipe de coordenação pedagógica na sede em São Paulo/SP – enfim, dos elementos norteadores que fundamentam e asseguram a proposta filosófica e pedagógica da Escola.

Isso exigiu uma cuidadosa e ampla elaboração de ideias, ou melhor, ir e vir no seu próprio pensamento, ouvir os outros e escutar a si mesmo para reestruturar o que pensou. Nessa escuta cuidadosa, certamente, desde o princípio, sabia que a pesquisa não podia sair do rigor metodológico, que garante o rigor científico, por isso o eixo da implicação foi o aprendizado, mas, criticamente, como apontou Latour (1991), no paradoxo da ciência moderna. No seu livro “Jamais fomos modernos” o paradoxo da ciência moderna, questiona os pressupostos da modernidade, ou seja, a dupla separação entre objeto e sujeito que nunca se constituiu de fato como enfatiza Kastrup(2007, p.49-50). Nesse sentido, estaria essa pesquisadora na condição de não separação entre sujeito e objeto, configurando a não neutralidade da pesquisa.

Assim como Pinheiro (2016, p. 97) coloca sob o foco, na ancoragem local as trajetórias e as combinações da formação de vínculos particulares entre as biografias e os lugares, a pesquisadora precisou, num exercício temporal, aproximar-se do pretérito para esclarecer o presente. Natural de São Paulo capital, estudante no Colégio Notre Dame, em meados dos anos 1980, escola esta pertencente à Rede Azul de Educação. Optou pelo magistério por um sentimento ligado ao prazer em ser professora. Ainda nessa grande capital, iniciei minha profissão de alfabetizadora com alunos de uma pequena escola do bairro próximo por indicação de uma professora do Colégio. Após muitos anos morando nessa cidade e, por motivos alheios à minha vontade, minha nova moradia foi instalada em Santa Catarina, precisamente Curitiba, uma cidade pequena do interior do Estado.

Contudo, essa mudança não foi somente externa, entre móveis e roupas, mas internamente com o choque de realidade, de cultura de distanciamento dos vínculos afetivos e emocionais que provocaram, nesse momento, a perda de minha identidade pessoal. O resgate foi como uma corda lançada ao mar para um naufrago e eu segurei com firmeza. Esta metáfora serve para explicar a sensação interna quando se perde o que lhe caracteriza como pessoa e a possibilidade de tornar-se novamente autorreferente. Buscar esses elementos

identitários fazia sentido, pois aproximava do vivido que fez parte do constituir-se como ser. E o encontro se deu! Lembro-me que ao adentrar ao pátio do Colégio que hoje é meu local de trabalho, as fotos na parede, a limpeza do chão, o cheiro, o escudo da Rede, as cores... foram a âncora em alto mar. O resgate aconteceu e os processos identitários foram recuperados.

Essa breve narrativa serve de base para a análise de como foi sendo construída a pesquisa, pela situação entre pesquisadora e objeto de pesquisa, numa relação dialógica entre a teoria, a prática, o trabalho de campo, as entrevistas semiestruturadas, os momentos formais e informais, e por fim, as narrativas.

Minhas reflexões em relação aos dados, aos sujeitos da pesquisa sempre foram com cuidado ao interpretar suas falas, expressões, estabelecendo relações entre os diferentes momentos que os estive observando. Assim como sinaliza Maturana (2002)

Tudo o que é dito, é dito por um observador a outro observador, que pode ser ele ou ela mesma [e por ela ou ele própria(o) atribuído significado à realidade por si observada (p. 128).

A produção desta pesquisa possibilitou revisitar toda minha trajetória pessoal e profissional, observar e ser observada num profundo olhar reflexivo sobre mim num encontro com o outro. Essa experiência cognitiva, como observadora, está intrínseca ao processo de minha produção interna e ressaltou o papel enquanto participante do grupo de formação em serviço e como coordenadora desse grupo. Nesse contexto muitas vezes parei a pensar e interrogar-me sobre a validade de minhas certezas, sobre a complexidade em questão, sobre o universo pesquisado e os fatores envolvidos na extensa rede da vida.

Lembrei de Maturana *in* Gaia (2001, p.68) no que diz respeito a autopoiese e sua metáfora criada sobre a máquina automática possuidora de uma organização interna onde lava, aquece, toca música ao apertamos o botão. Entretanto, esclarece o autor, independentemente de apertarmos o botão, a estrutura interna pertence à máquina, ou seja, está ali pronta para funcionar, o que torna o botão apenas o disparador de funcionamento da máquina. Esse autor valida a ideia de que todos os organismos funcionam definidos por determinadas organizações “por isso, devem ser sistemas nos quais tudo o que vier a acontecer será determinado no seu interior pela sua estrutura” Maturana *in* Gaia (2001, p. 69) e, a transformação no organismo (unidade) depende de seu processo histórico (estrutura), correlacionado com o meio em que vive, sofrendo mudanças estruturais, porém, mantendo sua identidade.

Nesse aspecto, apesar dos limites, estivemos em constante autoconstrução. A partir do que está intrínseco iremos interagir com o meio e com a nossa própria estrutura. Agimos sobre o meio num movimento de construção e autoconstrução. Enfim, o que busco é a compreensão do conhecimento como fruto de uma relação direta entre o interno e o externo, as estruturas que constituem o sujeito e as implicações de suas experiências. Nesse sentido, a implicação está no observador e não no objeto observado, mesmo que o objeto implique diretamente o observador.

Ainda no mesmo conceito de autopoiese de Maturana (2001), a correlação entre o observador e o que se observa, efetiva-se e, desse modo, o nosso conhecimento é fruto dessa co-relação:

(...) para a dinâmica interna do sistema, o meio não existe, é irrelevante. Por outro lado, *também* podemos considerar uma unidade segundo suas interações com o meio e descrever a história dessas interações. Nessa perspectiva, em que o observador pode estabelecer relações entre certas características do meio e a conduta da unidade, é a dinâmica interna que se torna irrelevante. [itálico do autor].

Desta feita, ao questionar minhas certezas valida-se o fato de eu estar diante de uma observação muito potente sobre a reflexão que os professores fazem ao adentrar o universo formativo. Em outras palavras, cada um desses universos é independente, tem sua autonomia e depende das implicações dos professores diante daquilo que é experienciado. Assim como “não é o conhecimento, mas o conhecimento do conhecimento o que nos compromete” (Ibid. P. 264). Esse professor terá a visão de seu universo particular em contato com o externo, onde ocorrerá a produção de si e do mundo. Entretanto, nesse movimento de produção de si e do mundo, a autonomia de cada um é fator condicionante para passarmos do simples ‘pensar os elementos e instrumentos que compõem a docência’, para uma reflexão crítica dos processos educacionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio em compreender a formação em serviço e a perspectiva epistemológica da implicação do professor no mesmo ambiente em que trabalha está associado à proposição de analisar o espaço onde os professores articulam seus saberes, fornecendo instrumentos e formas de problematizar as atividades e ações, permitindo perceber como as práticas ocorrem. Entender que o conhecimento é o conhecimento daquilo que nos compromete, como revelou Maturana (1995) é entendê-lo como parte integrante da nossa existência. Considerar a construção dos saberes individuais numa perspectiva epistemológica, envolve a busca pelos pressupostos da implicação de Lorau (1975) e Barbier (1985) e seus seguidores, numa combinação a partir da complexidade humana de Morin (2009) envolvendo razão e emoção, conectadas numa rede de sentidos e significados (expressões corporais, olhares, entonação de voz cheiros, sabores...).

Nessa construção hermenêutica particular do mundo, resta ainda compartilhar os sentidos, experiências, pois ninguém forma ninguém, cada um forma a si mesmo, dependendo do quanto está implicado. Nesse contexto, aceitar as limitações dos professores e as próprias do pesquisador implicado, possibilita compreender que num grupo todos possuem condição individual, têm suas implicações próprias, é um exercício de paciência, tolerância pelo devir.

[...] o Ocidente favoreceu a dissociação entre a cognição e a sensibilidade, assentando-a como um dos seus axiomas filosóficos. [...] Os sentimentos não podem continuar confinados ao terreno do inefável, do inexprimível, enquanto a razão ostenta uma certa assepsia emocional, apatia que a coloca acima das realidades mundanas. A separação entre razão e emoção é produto do torpor e do analfabetismo afetivo a que nos levaram um império burocrático e generalizador que desconhece por completo a dinâmica dos processos singulares. (RESTREPO, s/d, s/p)

O momento atual é de mudanças estruturais em todos os âmbitos, o fato que nada está pronto, determinado e fechado é o fundamental para atuar na formação do ser humano. Razão e emoção formam a rede que engendram toda complexidade do sujeito. Essa separação discutida no campo da ciência não pode ser somente nos espaços de laboratório acadêmico.

Em termos educacionais, estar implicado é estar por inteiro naquilo que se realiza. Significa acreditar que, mesmo diante de tantas incertezas, de alienações, de reducionismos e fragmentações, resquícios de um pensamento positivista, além de estruturas políticas contraditórias à formação de professores, de descaso ao professorado, entre outras tantas propostas negativas que compõe esse meio, precisamos adotar uma postura comprometida com a crença de que uma mudança somente ocorrerá se acreditarmos no potencial do ser humano e no ímpeto da vontade amorosa de mudar o mundo (FREIRE, 1996).

Em outras palavras, não haverá mudanças sem a disposição dessa partilha de nossas experiências, sem respeito ao outro, ao tempo, ao silêncio, aos ritmos diferentes, às necessidades, às angústias. Não haverá mudanças sem a aceitação do outro, de compreender o seu lugar, sem a vontade de investir em si ou de escutar o outro.

A busca por respostas nos conduziu a um grupo de professores que tem consciência de seu processo de formação em serviço e da implicação de si nesta construção do fazer e do ser professor. Tal implicação é perceptível pela capacidade dos sujeitos envolvidos possuírem uma pré-disposição e uma abertura ao conhecimento e ao conjunto de saberes que garante a formação da identidade em consonância com os pressupostos pedagógicos da instituição a que pertencem, sem, no entanto, abrir mão de seus pensamentos, da formação crítica reflexiva, do conhecimento científico e aquilo que o constitui como ser, a sua identidade.

Entretanto, nesse processo, nem todos os envolvidos possuem a mesma percepção e as mesmas concepções, percorrendo diferentes caminhos nessa produção de si e do mundo.

No contexto em que se deu a pesquisa, tendo como objetivo a compreensão da relação entre a formação em serviço e a perspectiva epistemológica da implicação, sabemos que há percalços a serem transpostos, como a dicotomia entre o discurso e prática, antagonismos metodológicos, diferenças de posturas pessoais e profissionais ou ainda concepções divergentes que criam entraves ao processo de crescimento do grupo.

A pesquisa revelou que as relações são baseadas na complexidade e na totalidade do ser, ou seja, nos espaços formativos que está imbricado o envolvimento do professor com seus pares, com o grupo e consigo mesmo.

Conhecer os sentidos subjetivos dos professores permitiu ampliar a visão sobre os conceitos que definem os movimentos de conscientização que os professores fazem, quando levados a refletir criticamente sua prática educativa. Entre eles, está o acolhimento do professor como fator primordial, para que se sinta valorizado e respeitado como pessoa e educador. Ainda a apresentação dos textos de leitura e pesquisa de forma autônoma, para que se sinta protagonista de sua formação. As discussões que hora são realizadas em pequenos e em grandes grupos, respeitando o segmento a que pertence (Ed.infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) e por área de conhecimento, para fortalecer o sentimento de pertença e geralmente são reestruturadas de modo que as áreas e os segmentos sejam misturados, para que haja amplitude de ideias e opiniões. Ainda nesse contexto as reflexões, a partir de autores

selecionados de leituras e estudos, fortalecem e asseguram uma prática coerente que resultam em melhorias para a prática dos educadores e para a aprendizagem dos educandos.

Embora, em suas narrativas, os professores apresentaram o caminho percorrido para chegar à profissão de professor, podemos notar que os elementos constitutivos que engendram sua profissão estão entrelaçados com a sua personalidade, ou seja, com seu modo de ser e de agir.

A valorização dos espaços e a compreensão sobre a formação em serviço pode ser apontada como um indicador de movimento de conscientização dos professores, na medida em que ele confronta suas crenças com as novas, que discute uma ideia e/ou questiona um saber instituído. Num exercício que desperta não somente suas emoções e seus processos simbólicos, mas também o direciona e impulsiona à pesquisa, ao diálogo, ao questionamento, ou seja, leva-o para um pensar aprofundado que resulta numa busca incessante e no desejo de refletir sobre esse universo complexo em que está inserido.

A importância da formação em serviço para os professores pesquisados trouxe para essa pesquisadora desdobramentos que são merecedores de revelação. São sentimentos e sentidos que foram alterados após a escuta sensível das narrativas. A alegria, o envolvimento, as necessidades, os desejos, os desafios do caminho e a história biográfica, expressada pelos professores, mexeram profundamente com os meus sentimentos e sentidos. As emoções contidas nas narrativas direcionaram-me para um conjunto de sentimentos que envolveram-me ao ponto de provocar mudanças em algumas concepções permitindo um processo de (des) construir outras concepções relacionais e profissionais.

Da análise dos professores, pode-se perceber a importância que dão e que sentem sobre a formação em serviço. Há necessidade latente para o encontro, seja no grupo ampliado, com as reuniões pedagógicas, seja no encontro individual, marcado na sessão reflexiva.

Para quem está na posição de formação do grupo de professores, ou seja o coordenador, a pesquisa veio salientar que os momentos de formação são singulares e dependem do contexto vivido e de uma percepção aguçada, a fim de captar o que está submerso através do simbólico: gestos, olhares ...que rompem barreiras e estreitam a relação professor/coordenador.

A sessão reflexiva aparece como um elemento norteador que sinaliza os desafios e as necessidades dos professores. Nesse sentido, a sessão reflexiva, precisa ser esclarecida para que não seja rotulada como um espaço a ser subjulgado. Faz-se necessário que coordenador e

professor tenham uma relação de confiança, respeito e transparência um com o outro e essa relação se estreite ao máximo, ao ponto de aprenderem juntos num espírito colaborativo.

À medida que participa desses encontros, individuais ou em grupo, o coordenador coloca os professores em contato com novas perspectivas e possibilita ao mesmo tempo refletir suas ações (intencionais ou não), de forma a superar e responder as necessidades específicas ou as do grupo, percebendo que é um processo que não se esgota.

Espero que esta pesquisa possa contribuir com a formação de professores em serviço, que se sintam provocados a ser referências para os colegas de profissão, no que diz respeito a incansável busca por uma educação formativa e de qualidade, que todos envolvidos no processo estejam engajados a refletir de forma crítica e ousada o universo que os envolvem e que também possa ser uma pista àqueles que ainda insistem em fragmentar o ser humano, ou seja, àqueles cuja a razão sobrepõe a emoção, que não percebem o sujeito na sua inteireza. Que seja um alento para quem ainda se emociona diante de sua docência, como sendo um momento único.

Pode-se ainda desejar que esta pesquisa possa colaborar com a Instituição em que foi realizada, ampliando os olhares dos membros diretivos, considerando os espaços de formação como espaços de conscientização, que provocam possibilidades de aprendizagem e compreensão dos processos que constituem cada ser. Sendo a relação professor- coordenador baseada no respeito, na ética, na transparência e na parceria que dão luz à valorização do profissional.

Nesse universo complexo é que aprendemos a aprender, aprendemos a ser e a conviver. Enfim, nessa busca pessoal e profissional o que importa é acreditar que o que move o mundo são as pessoas que estão em busca do conhecimento na correlação consigo, com o outro e com o mundo.

Referências Bibliográficas

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de **A inteireza do ser : uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores** / Izabel Cristina Feijó de Andrade. – Porto Alegre, 2011.
- ANDRADE & PORTAL. **Autoformação de educadores numa perspectiva de uma formação continuada para a inteireza: um interesse do centro universitário municipal de São José**. Terceiro incluído-NUPEAT–IESA–UFG, v.2, n.2, jul./dez., 2012, p. 123–147, Artigo 33
- ANDRÉ, M.& EQUIPE. **Pesquisa sobre formação de professores: uma análise das racionalidades**. Recife: XIII ENDIPE, 2006.
- ANDRÉ. M.(Org.). **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas-SP. Papirus, 2016.
- ARAÚJO, Lindemberg Medeiros de. **TEORIA DO CONHECIMENTO EM MATURANA E VARELA1 – MOVIMENTO REALIDADE E AUTOPOIESE** –Disponível em http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/artigos/pa_a_movimento_realidade_e_autopoiese.pdf. Acesso em 15.10.2016.
- ARRUDA, M. P. ET all . **Educação Permanente: uma estratégia metodológica para os professores da saúde**. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 34, p. 508- 524, 2008.
- ARRUDA, Marina Patrício; SCHNEIDER, Eliane Cristina Araujo. **Formação Humana e Inclusão Digital dos Professores que atuam na Educação à Distância: Aspectos Relacionados ao Abandono Acadêmico do Ensino Superior**. Disponível em: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesII/LT_2/ponencia_completa_11-.pdf. Acesso em 22/10/2014.
- _____. **O paradigma emergente da educação: o professor como mediador de emoções**. ETD: Educação Temática Digital. V.14, n. 2. P. 290-303. Jul/dez. Campinas, 2012.
- _____. **Saberes e fazeres docentes: o dilema da reforma do pensamento e da prática pedagógica do educador do século XXI**. Revista Percursos, v.13. n 01 p. jan/jun. Florianópolis, 2012
- ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BARBIER, René. **A pesquisa - ação na Instituição educativa**. Tradução Estela dos Santos Abreu com a colaboração de Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed, 1985.
- BARBOSA, Joaquim Barbosa (Coord). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Revisão da tradução Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998. 204p.
- BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. In ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Análise estrutural da narrativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.
- BECKER, F.; MARQUES, Tânia B. I. (orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BOURDIEU, P. **Introdução a uma Sociologia Reflexiva**. In: _____. O poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; Almeida, Laurinda Ramalho de; Christov, Luiza Helena da Silva (org). **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BENACHIO, Marly das Neves. **Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?** – São Paulo: Paulinas, 2011.

COIMBRA E NASCIMENTO. **Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder**. Disponível em <http://www.infancia-juventude.uerj.br/pdf/livia/analise.pdf> . Acesso em 30.10.2016

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. **Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente**. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016. (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000200281&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt&ORIGINALLANG=pt). Acesso em 24.09.2016

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28ª edição. São Paulo, Paz e Terra, 1996;

_____. **Política e educação**. 3ª edição. São Paulo, Cortez, 1997 (Coleção questões da nossa época; v, 23)

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. Trad. Sandra Netz -2 Ed. Porto Alegre: Bookman, 2004

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, A.B. e BARRETO Elba de Sá (ORG). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, A.B.; MELLO, G. N.; BERNARDES, N.M. G. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial**. Cadernos de pesquisa: Fundação Carlos Chagas, n. 119, jul. 2003

GEERTZ, Clifford. A interpretação das Culturas. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1978

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZÁLEZ REY, F., (1997). Epistemologia qualitativa y subjetividad. São Paulo: EDUC.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e incerteza** – 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

JAPIASSU, H., (1975). O mito da neutralidade científica. Rio de Janeiro: Imago.

KASTRUP, Virginia. A invenção de si e do mundo. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo, UNESP, 2000.

LEITÃO, Figueiredo Cleide. **Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação**. Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2004 No 27 p. 25-39.

LIBERALLI, F.C. **O papel do coordenador no processo reflexivo do professor. Dissertação de mestrado em linguística Aplicada ao Ensino de Línguas.** PUC, São Paulo, 1994.

_____. **Formação crítica de Educadores: questões fundamentais.** Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada vol.8 2ª edição- Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

LOURAU, R. **A análise Institucional.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1975

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

_____. Menga (coord), Ana Maria Tereza de Carvalho Correa de Oliveira [et all]. **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009

MACHADO, M. A. de J. **A avaliação docente como processo de formação contínua em serviço.** Mestrado em Educação. PUC, São Paulo, 2005.

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada.** In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina:eduel, 2003. p.11-25

MARIANO, A.L.S. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED E DO ENDIPE.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2006.

MARTÍNEZ, A.J. **A teoria da subjetividade de Gonzalez Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia.** In: REY,F.G. (org.). Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida. **A pesquisa qualitativa em Psicologia:fundamentos e recursos básicos.** São Paulo: Educ/Moraes, 1989.

_____. **Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais.** Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Ago. no 26, 2004

MATURANA, Humberto. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano.** São Paulo: Psy, 1995.

_____. **Da biologia e psicologia.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

_____. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Belo Horizonte. Editora UFMG, 1999 p. 34.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana/** Humberto Maturana; organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001,

_____. **Formação humana e capacitação.** Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. ; DÁVILA, X. **Educación desde la matriz biológica de la existencia humana: biología del conocer y biología del amar.** www.matriztico.org, Chile: 2005. Disponível em:

http://72.14.209.104/search?q=cache:JIESOSL8u60J:www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/sentidos_educacion_ponencia_humberto_maturana_ximena_davila.pdf+www.+unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/+sentidos_educacion_ponencia_humberto_maturana_ximena_davila.pdf+-&hl=es&ct=clnk&cd=1&lr=lang_es. Acesso 04/11/2016.

_____. Humberto. VARELA, Francisco Garcia J. **De máquinas e seres vivos: autopoiese: a organização do vivo**. 3. ed. Trad. Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEDEIROS, M.S.de. **Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais**. Educação e Linguagem. Ano 8, V,1, n. 11. São Bernardo do Campo: UESP, jan-jun.2005

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Revista Ciência e Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>

_____. ; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí:UNIJUÍ, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **A ciência com consciência**. Lisboa: Europa América, 1982.

NÓBREGA-THIERRIEN, Silvia Maria; THIERRIEN, Jacques. **Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teóricas-metodológicas**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 16 30, jul.-dez./2004

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

_____. **Vidas de Professores**. Coleção Ciências da Educação. 2ª Ed. Porto Editora. 1992.

_____. **O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas**. In: PROST, A. et all. Espaços de Educação tempos de Formação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, Maria Rita N.S.; José Augusto Pacheco (orgs.). **Currículo, Didática e Formação de professores**. 1ª Ed. Campinas.SP. Papirus, 2013.

PETRAGLIA, I. C. Edgar Morin: **A educação e a complexidade do ser e do saber**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

PINHEIRO, R. Leandro.**Formação de educadores e contexto de trabalho: contribuições da investigação-ação às práticas educativas assistenciais**.Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 233-246, maio/ago. 2007

_____. (Org). Itinerários **Versados. Questões, sintonias, e narrativas do cotidiano**. Paco Editorial: 2016

REALE, Giovanni. **História da Filosofia: Do Humanismo a Kant**. São Paulo: Paulus, 1990.

REY, F.L.G. **A pesquisa e o tema da subjetividade em educação**, In: Psicologia da Educação, Revista do programa de estudos pós-graduados, PUC/SP, n.13, 2º semestre, 2001.

ROMANOWSKI, J. Paulin e MARTINS P. L. Oliveira. **Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v10, p 285-300, maio/ago.2010.

ROMANOWSKI. J. Paulin. **Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n.37, p 905-924, set./dez. 2012.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. **A Implicação do Pesquisador na pesquisa interacionista na escola**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 370-387, ago. 2010.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200009 Acesso 06/04/2016.

SALOMON, Dêlcio Vieira. **A Maravilhosa Incerteza: ensaio de metodologia dialética sobre a problematização no processo do pensar, pesquisar e criar**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006

SANTOS, Boaventura de S. **Para um novo senso comum: ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 2 edição. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Filho e Silvio S Gamboa (ORG). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SCHÖN, D. **The Reflexive Practitioner: How Professionals think, in Action**. New York: Basic Books, 1983.

_____. **The Reflexive Practitioner**. San Francisco, Jossey Bass, 1987.

SILVA, T.R.N. et al. **Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico**. São Paulo: REDUC/FCC, 1991.

SILVEIRA, Santiago C & THERRIEN, Silvia Maria Nóbrega. **Estudos sobre pesquisa e formação de Professores da Educação Básica: a elaboração do estado da questão**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 41, n. 27, p. 219-243, jul./dez. 2011.

SOUZA, E.C.de (Org.). **Autobiografias, História de Vida e Formação: pesquisa e ensino**. Salvador/Bahia: EDUNEB - EDIPUCRS, 2006.

_____. **Histórias de vida e formação de professores**. São Paulo: Quartet, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, Denise e Carlos Machado. **Ensinando a Ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem**. 1ª Ed. UTFPR, 2012.

VIEIRA, Adriano J.H. **Humberto Maturana e o aspecto relacional da construção do conhecimento**. Humanitates, Centro de Ciências de Educação e Humanidades- CCEH. Universidade Católica de Brasília – UCB. Volume I Número 2. Novembro 2004. Disponível em WWW.humanitates.ucb.br/2/maturana.htm. Acesso em 15.10.2016.

REFERÊNCIAS DOS SITES UTILIZADOS PARA O “Estado da Questão”¹¹

Quadro 1

http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL21scGx1cy5ob3N0ZWQuZXhsaWJyaXNncm91cC5jb20vcHJp bW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWlvYWNoaW9uL3NlYXJjaC5kbz92aWQ9Q0FQRVM=&Itemid=119

https://scholar.google.com.br/scholar?q=forma%C3%A7ao+de+professores+em+servi%C3%A7o&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2000&as_yhi=2016

http://search.scielo.org/?q=forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+em+servi%C3%A7o&lang=pt&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&content_only=&page=1

http://search.scielo.org/?q=forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores&lang=pt&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&content_only=&page=1

Quadro 2

https://scholar.google.com.br/scholar?q=+artigos+forma%C3%A7ao+de+professores+&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2000&as_yhi=2016

http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL21scGx1cy5ob3N0ZWQuZXhsaWJyaXNncm91cC5jb20vcHJp bW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWlvYWNoaW9uL3NlYXJjaC5kbz92aWQ9Q0FQRVM=&Itemid=119

Quadro 3

http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL21scGx1cy5ob3N0ZWQuZXhsaWJyaXNncm91cC5jb20vcHJp bW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWlvYWNoaW9uL3NlYXJjaC5kbz92aWQ9Q0FQRVM=&Itemid=119

https://scholar.google.com.br/scholar?q=+artigos+forma%C3%A7ao+continuada+de+professores&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2000&as_yhi=2016

¹¹ Sites utilizados para coleta de dados da quantidade de trabalhos realizados no período tabulado da pesquisa.

APÊNDICES

Roteiro para Entrevista



Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

Nome: _____

Escolaridade: ☐ superior completo ☐ pós-graduação

☐ Latu Senso ☐ Stricto Senso

Área de Especialização _____

Atuação: ☐ Ensino Fundamental II ☐ Ensino Médio

Disciplina(s): _____

Quantas Escolas trabalha: _____

Carga Horária: _____

Roteiro para a entrevista:

1. Como que é vista a questão da Formação de Professores em Serviço na sua Escola?

2 . Qual a sua concepção de Formação em Serviço?

☐ Formação Continuada para retomada de conceitos importantes à prática pedagógica

☐ Reflexão sobre a prática e trocas de experiência entre os professores

☐ Incentivo à de pesquisa e projetos

3 . Você poderia falar um pouco sobre como se dá esse processo?

4. Que sentido você atribui à Formação de Professores em Serviço?

5. Há quanto tempo trabalha nesta Instituição?

6. Você se responsabiliza por seu processo de Formação? Como?

7. Quando você sente necessidade de atualizar sua prática pedagógica?

8. Qual a melhor estratégia para a essa atualização?

9. Suas necessidades pedagógicas são abordadas na Formação em Serviço? De que modo?

10. A formação de professores pode ser realizada por meio de diversos caminhos, que outras situações formadoras você entende ser de responsabilidade do professor?

Roteiro para a entrevista Narrativa

- a) O que é ser professor para você?
- b) Relate de uma situação vivida no cenário de “Formação em Serviço”
- a) Como você se sente ao participar da Formação em Serviço? Fortalezas e fragilidade do processo.
- b) Quais as contribuições da Formação em Serviço para sua atuação em sala de aula? Você utiliza as leituras desta formação ou busca outras leituras para agregar em sua formação?
- c) Que estratégias você se utiliza para avançar no processo de renovação de sua prática?

3º Fechamento

- a) Você gostaria de relatar mais alguma coisa?
- b) Tem algo a dizer que considera importante?

Roteiro de Observação

Local Observado _____

Cidade: _____

Observações feitas por: _____

Data: ____/____/____

1. Ambiente / local observado;
2. Sistemática (período) de observação;
3. Qual aspecto chamou mais atenção? Registrar a primeira impressão
4. Como se comportaram as pessoas observadas (tensos, descontraídos, inibidos, participativos)?
5. Manifestaram interesses pela atividade proposta?
6. Falam somente o necessário? Ou fazem comentários pertinentes/ exploram o tema?
7. São cordiais no tratamento mútuo? Emotivos? Neutros?
8. Todos interagem?
9. Comentários do Observador