

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

MARLY DAS NEVES BENACHIO

INDICADORES DE MOVIMENTOS DE CONSCIENTIZAÇÃO DE PROFESSORES
EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARLY DAS NEVES BENACHIO

INDICADORES DE MOVIMENTOS DE CONSCIENTIZAÇÃO DE PROFESSORES
EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco.

SÃO PAULO

2008

Banca Examinadora

Aos professores que ainda se emocionam com o ato de ensinar e fazem de sua docência um eterno aprender ...

AGRADECIMENTO

À Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco pela confiança, apoio e seriedade nas orientações, sempre carregadas de sabedoria, incentivo, acolhida e ternura.

Às professoras Dra. Emília Freitas de Lima e Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar pelas valiosas e pertinentes contribuições no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza pela disponibilidade e grande ajuda em relação ao estudo da Teoria da Subjetividade de González Rey.

À Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida pelos ricos momentos de aprendizagem em suas aulas.

Aos professores participantes desta pesquisa pela disponibilidade, abertura e interesse com que vivenciaram o desenvolvimento deste trabalho.

À minha comunidade, Luiza Cesca, Iandra Cristina Vieira e Elizane Bocalon, as pessoas que mais de perto acompanharam os meus momentos de isolamento, souberam compreender as ausências e vibrar com minhas vitórias.

Às minhas colegas coordenadoras: Marizilda E. de Oliveira, Silvia Azevedo, Sonia de Itoz e Angélica N. Teixeira, com quem pude contar, incondicionalmente, nas tarefas do dia-a-dia.

À Congregação a qual pertenço, por acreditar em mim.

Aos meus pais, irmãos e sobrinhos, que sempre me apóiam e incentivam em meus empreendimentos.

E acima de tudo, a Deus, sentido que orienta minha vida e sustenta minhas buscas em direção aos sonhos.

[...] sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é directo, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos de direcções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço fora ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições.

(José Saramago)

RESUMO

BENACHIO, M. das N. **Indicadores de movimentos de conscientização de professores em processo de formação continuada em serviço**. 198 p. Programa de Estudos Pós Graduated em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

O presente trabalho pretende ser uma contribuição para a Formação Continuada em Serviço, entendida como um espaço prioritário de formação docente na escola em que os professores ministram as aulas.

Para a compreensão do impacto dessa Formação Continuada, escolhemos como objeto de estudo três professores inseridos em um processo de formação continuada em serviço de uma escola de ensino particular da cidade de São Paulo.

Buscamos apreender os sentidos subjetivos engendrados por esses professores sobre sua docência e, a partir deles, apontar indicadores de movimentos de conscientização nesses professores em processo de formação continuada em serviço. Auxiliou-nos nessa análise a Teoria da Subjetividade, de Fernando González Rey (2001, 2002, 2003, 2004, 2004a, 2005) que, juntamente com as contribuições de Aguiar (1997, 2001), Aguiar e Ozella (2006), permitiu compreender os sentidos subjetivos expressos pelos professores. Como referência para a formação continuada, apoiamos-nos em autores como Placco (2000, 2000a, 2002, 2006, 2007, 2008), Almeida (2000, 2007), Gatti (1972, 2003), Nóvoa (1992), Marcelo Garcia (1999, 2007), Mizukami et al (2003), Imbernón (2004) e Zeichner (1993, 1993a), dentre outros. O método utilizado insere-se no paradigma da pesquisa qualitativa, tendo como procedimento para coleta das informações, prioritariamente, entrevistas recorrentes, além de outros instrumentos, como redação, escolha de quadros de pintores e observação.

No processo de desenvolvimento da análise, emergiram indicadores e núcleos de significação que possibilitaram a apreensão de sentidos, a partir dos quais elaboramos os indicadores de movimentos de conscientização dos professores inseridos nesse processo de formação continuada em serviço. São indicadores de movimentos de conscientização: os sentidos subjetivos engendrados pelos professores na direção da valorização da docência; emoções como: envolvimento, alegria, disposição; busca pelos saberes necessários à docência; a valorização dos espaços de formação continuada em serviço; o confronto com os pares e a relação coordenador-professor baseada no respeito, na parceria, na valorização do profissional.

Conhecer indicadores de movimentos de conscientização do professor em formação continuada em serviço favorece ao coordenador/formador interferências mais adequadas, eficientes e eficazes nos processos de formação.

Palavras-chave: sentidos subjetivos, indicadores, formação continuada em serviço.

ABSTRACT

BENACHIO, M. das N. - **Indicators of teachers' awareness movement in the process of in-service continued education**. 198 f. Post Graduate Education Studies Program. Pontifícia Universidade Católica of São Paulo. São Paulo, 2008.

The present essay intends to be a contribution to the in-service development program understood as a priority space of teacher formation in the school where teachers give their lessons.

To understand the impact of this program, we chose as our case studies three teachers in this process of in-service development program of a private school in São Paulo city.

We tried capture the subjective directions produced by these teachers on their teaching practice and then to point out awareness markers in these developing teachers. The Theory of the Subjectivity, by Fernando González Rey (2001, 2002, 2003, 2004, 2004a, 2005), together with the contributions by Aguiar (1997, 2001), Aguiar and Ozella (2006) helped us in this analysis which allowed us to understand the subjective directions expressed by the teachers. As reference for the development program we based our research on authors such as Placco (2000, 2000a, 2002, 2006, 2007, 2008), Almeida (2000, 2007), Gatti (1972, 2003), Nóvoa (1992), Marcelo Garci'a (1999, 2007), Mizukami et al (2003), Imbernón (2004) and Zeichner (1993, 1993a), amongst others. The methodology used is inserted in the paradigm of the qualitative research, having interviews as main source of information, besides some other tools such as short essays, choosing paintings by some known painters and observation.

In the development process of the analysis, markers and meaning groups emerged making possible the acquisition of directions, from which we made the awareness markers of the teacher inserted in this program. These awareness markers are the subjective directions produced by the teachers in the sense of value to their teaching practice; emotions such as involvement, satisfaction, willingness; search for knowledge necessary for teaching; the value of spaces for the in-service development program; the confrontation and relationship between the coordinator and the teacher which should be based on respect, cooperation, focus on the professional.

Getting to know Indicators of teachers' awareness movement in the process of in-service continued education helps the coordinator/trainer to be more appropriately and efficiently supportive during the teachers' development.

Key words: subjective directions, markers, in-service development program.

RÉSUMÉ

BENACHIO, M. das N. **Indicateurs de mouvements de prise de conscience d'enseignants prenant part à un processus de formation continue sur le lieu de travail**, 2008. 198 pages. Programme d'études de troisième cycle en Éducation: Psychologie de l'éducation. *Pontificia Universidade Católica de São Paulo*. São Paulo, 2008.

Le but de ce travail consiste à apporter une collaboration à la formation continue sur le lieu de travail, envisagé comme un espace prioritaire de formation du corps enseignant dans le cadre de l'école où les enseignants donnent leurs cours.

Afin de comprendre l'impact de cette formation continue, nous avons choisi comme objet d'étude, trois enseignants qui ont pris part à un processus de formation continue sur leur propre lieu de travail, à savoir une école privée de la ville de São Paulo.

Nous avons cherché à appréhender les sens subjectifs imaginés par ces enseignants concernant leur enseignement et, à partir de ces sens, à présenter des indicateurs de mouvements de prise de conscience chez ses enseignants en processus de formation continue sur le lieu de travail. Notre analyse a eu le concours de la Théorie de la subjectivité, de Fernando González Rey (2001, 2002, 2003, 2004, 2004a, 2005) qui, de concert avec l'apport de Aguiar (1997, 2001), Aguiar et Ozella (2006), nous a permis de comprendre les sens subjectifs exprimés par les enseignants. En ce qui concerne les références à la formation continue, nous avons eu le soutien de quelques auteurs, comme Placco (2000, 2000a, 2002, 2006, 2007, 2008), Almeida (2000, 2007), Gatti (1972, 2003), Nóvoa (1992), Marcelo Garcia (1999, 2007), Mizukami et al (2003), Imbernón (2004) et Zeichner (1993, 1993a), entre autres. La méthode utilisée s'inscrit dans le paradigme de la recherche qualitative, et la procédure de collecte d'informations s'est centrée, notamment, sur des entretiens récurrents, ainsi que sur d'autres instruments, comme la rédaction, le choix de tableaux de peintres et l'observation.

Tout au long du processus de développement de l'analyse, la mise en évidence d'indicateurs et de noyaux de signification nous a permis d'appréhender les sens, à partir desquels nous avons élaboré les indicateurs de mouvements de prise de conscience des enseignants impliqués dans la démarche de formation continue sur le lieu de travail. Ces indicateurs de mouvements de prise de conscience sont les sens subjectifs imaginés par les enseignants concernant la valorisation de l'enseignement ; les émotions ressenties, comme l'implication, la joie, la disposition; la quête des savoirs nécessaires à l'enseignement; la valorisation des espaces de formation continue sur le lieu de travail; la confrontation entre pairs et le rapport coordonnateur/enseignant centré sur le respect, le partenariat et la valorisation du professionnel.

Le fait de connaître les indicateurs de mouvements de prise de conscience de l'enseignant en formation continue sur le lieu de travail favorise à ce que le coordonnateur/formateur participe de façon plus convenable, efficace et réussie aux processus de formation.

Mots-clé: sens subjectifs, indicateurs, formation continue sur le lieu de travail.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

- Situando o objeto de pesquisa 13
- Objetivos e justificativa da pesquisa 17
- Que escola e que formação estamos buscando? 26

CAPÍTULO I

OS SENTIDOS SUBJETIVOS PARA A COMPREENSÃO DOS MOVIMENTOS DE CONSCIENTIZAÇÃO DO PROFESSOR SOBRE SUA PRÁTICA DOCENTE 30

- 1.1 O meio na constituição do ser humano-professor 33
- 1.2 O conceito de sentidos subjetivos na Teoria da Subjetividade em Rey 38
- 1.3 A função da emoção e da necessidade na atribuição de sentidos subjetivos 43
- 1.4 A constituição de sentidos subjetivos pode desencadear um processo de conscientização do professor em relação à sua docência? 49

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: CONCEPÇÕES 59

- 2.1 As diferentes terminologias da formação de professores 59
- 2.2 A formação continuada em serviço 61
- 2.3 Algumas condições para a formação continuada em serviço 70

CAPÍTULO III

O CONTEXTO EM QUE A PESQUISA SE DESENVOLVEU	81
---	----

CAPÍTULO IV

ESPECIFICANDO O PERFIL E O CAMINHO DA PESQUISA	89
4.1 Considerações preliminares sobre a pesquisa	89
4.2 Procedimentos de pesquisa	93
4.2.1 Os sujeitos da pesquisa	93
4.2.2 Procedimentos de construção da informação	94
4.2.3 Análise da informação	100

CAPÍTULO V

OS PROFESSORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: OS SENTIDOS SUBJETIVOS EM QUESTÃO	103
5.1 Sentidos subjetivos engendrados pela trajetória da professora Clara	104
5.1.1 Núcleo de significação ¹ - A docência: uma construção	107
5.1.2 Núcleo de significação 2 - A formação continuada em serviço: lugar de encontro consigo mesma e com a docência	117
5.2 Sentidos subjetivos engendrados pela trajetória da Professora Olga	136
5.2.1 Núcleo de significação 1 - Encontro com a docência	138
5.2.2 Núcleo de significação 2 - Olga e a professora Olga esculpidas num único ser	146

5.3 Sentidos subjetivos engendrados pela trajetória do professor Rafael	156
5.3.1 Núcleo de significação1 - Prazer de ensinar	156
5.3.2 Núcleo de significação 2 - Elementos constitutivos da aprendizagem de Rafael	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	189

INTRODUÇÃO

Situando o objeto de pesquisa

Este trabalho tem como proposta apreender e compreender movimentos de conscientização do professor em processo de formação continuada em serviço, partindo do pressuposto de que, participando de processos formativos, em determinados momentos, nessa interação, alguns professores produzem movimentos de ressignificar e produzir novos sentidos em relação às suas ações pedagógicas,

enquanto que outros não enxergam o *novo* presente na discussão, não conseguem desconstruir os conhecimentos que já detêm, permanecendo na inércia.

O que acontece com o professor para que em alguns momentos se disponha a pensar sobre sua prática pedagógica, sobre os caminhos percorridos e a rever-se e em outros não? Que indicadores no professor sinalizam movimentos de conscientização em relação à docência?

Nossa pesquisa coloca seu foco no professor, naquele que faz e expressa o movimento, naquele que se emociona ou não diante de situações vividas. Foca-se no sujeito que pode revelar o movimento de conscientização no sentido de “dar-se conta” de que precisa estar em constante atitude de rever sua ação pedagógica.

Neste trabalho, vamos tomar a formação continuada em serviço como o espaço constitutivo da mudança; o local em que olhamos o professor em contato, com a mediação, a partir da qual ele se envolve ou apenas se faz presente no processo.

O interesse por este tema advém das expectativas criadas pela pesquisadora a partir do trabalho que desenvolve numa escola da rede particular de ensino, como coordenadora pedagógico-educacional e uma das responsáveis pela formação continuada de professores em serviço¹. Esse contato permanente com os professores

¹ Conforme o estatuto da instituição, a coordenação pedagógico-educacional é responsável pela formação continuada em serviço.

em formação, na busca de caminhos para criar condições de aprendizagem para o professor, refletindo sobre erros e acertos e em relação às decisões a serem tomadas nos processos formativos representam um desafio que precisa ser desvendado.

Outro aspecto que motiva o desenvolvimento deste trabalho é o resultado da pesquisa realizada com adolescentes do 2º ano do EM², em que os alunos falam, explicitamente, da importância das ações do professor no processo de ensino-aprendizagem, sinalizando a necessidade de o professor dispor-se a refletir criticamente sobre sua docência, ação pedagógica, ou seja, a necessidade de dar-se conta de sua responsabilidade em face da aprendizagem do aluno. O estudo indica que o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem depende, também, da ação do professor. Olhar ou não para o aluno concreto, estar ou não atento a seus sinais, ter ou não ações e interferências individuais ou coletivas adequadas são fatores que alteram a maneira de envolvimento, motivação e interesse dos alunos pelas atividades desenvolvidas em classe e pelo seu processo de aprendizagem.

Dessas duas questões, uma advinda da experiência profissional da pesquisadora e a outra, resultado da sua dissertação de mestrado, nasce o interesse de pesquisar o professor – principal ator desse cenário – em formação continuada em serviço, entendendo que, nos espaços de formação continuada em serviço, emergem diferentes situações que envolvem *o ser professor*, as relações professor-aluno na

² A relação dos adolescentes com as atividades escolares – Dissertação de mestrado PUC/2003.

sala de aula, os conteúdos que ministra e a responsabilidade social que assume como professor.

Todos esses aspectos fazem parte do universo mais amplo do professor e estão imbricados de tal forma que um interfere no outro, num movimento contínuo de ir e vir; por isso, investigar o professor em um deles supõe considerar a existência dos outros. Vamos, então, situar o professor no contexto mais amplo que envolve sua docência, para depois nos voltar para ele no seu processo de *formação centrada na escola* ou *formação continuada em serviço*³.

Como dissemos acima, ser professor vai mais além da instituição escolar e da sala de aula em que atua. As mudanças da sociedade e o universo sócio-político econômico e cultural exigem dele o conhecimento e a compreensão do mundo em que vive, para entender o contexto da escola, os seus alunos, as relações advindas de ser professor e de atuar ali e não em outra instituição. Por isso,

a formação do professor necessita se vincular a uma função social maior que é a de contribuir com o desenvolvimento crítico e emancipador no plano do indivíduo e da coletividade (MEDEIROS, 2005 p. 199).

³ As duas expressões estão sendo empregadas de forma similar neste trabalho.

Assim, ao colocarmos o foco no professor em processo de formação continuada em serviço, no interior da própria escola, não perdemos de vista o contexto maior em que escola e professor estão inseridos.

É um professor que supostamente traz consigo a necessidade de aperfeiçoamento, de crescer e realizar-se pessoal e profissionalmente. Como a grande maioria, tem anseios de refletir sobre a prática e, às vezes, reclama das reuniões e encontros, quando estes não tratam daquilo que entendem como “prática”, embora a prática faça parte dos conteúdos abordados, pois é entendida a partir de Marx e Engels (1993), para quem teoria e prática não existem separadamente, ainda que cada uma tenha sua identidade. A teoria presente nestes espaços de formação é um “saber historicamente acumulado, um pensamento sistematizado, elaborado, um conhecimento científico universalmente proposto para subsidiar o ato humano de conhecer [...]” (GÉGLIO, 2006 p. 52); desta forma, a teoria e a prática não são nem idealizadas, nem excluídas, mas valorizadas num movimento dialético. Separar teoria e prática é fechar-se sobre si, é recusar-se a receber a cultura do outro e não permitir que a vida circule (GAUTHIER, 1998).

No processo de formação continuada ao qual nos referimos, há uma busca intencional de complementaridade entre teoria e prática, dado que cada uma tem função e contribuição diferentes no contexto da formação de professores (MARIANO, 2006).

Nestes espaços de formação continuada em serviço, temos o professor que busca estudar, refletir e discutir com seus pares – aquele que vai para as reuniões com “sede de aprender”, querendo encontrar caminhos para as situações-problema que emergem no interior da sala de aula – e, por outro lado, os que não demonstram valorizar esses espaços formativos; parecem cristalizados em seus saberes. Mas, lá estão como parte do corpo docente da escola.

Neste contexto, com esta investigação buscamos apreender indicadores de movimentos de conscientização do professor em relação à docência, na ação e no discurso do professor participante do percurso de formação continuada em serviço; interessa-nos conhecer movimentos em busca de novas compreensões e atitudes nos aspectos que estiverem sob observação.

Objetivo e justificativa da pesquisa

Esta pesquisa visa a apreender indicadores de movimentos de conscientização do professor em processo de formação continuada em serviço, entendendo que o movimento de conscientização a ser identificado é a reação do professor diante dos conteúdos da formação continuada, seja ele um texto, uma apresentação de vídeo, uma palestra, a socialização ou estudo com seus pares e muitas outras situações que seria impossível e desnecessário descrever. Buscamos apreender movimentos em

que o professor “se dá conta” de situações de sua prática, de sua vida profissional e a partir das quais emergem novos sentidos e significados de ser professor.

Por isso, estamos insistindo na importância de considerar sempre o processo de formação continuada em serviço vinculado ao processo pessoal do professor em questão. Situamo-lo, então, nas redes que entrelaçam a ação docente e que constituem o seu universo mais próximo: a sala de aula⁴, o conhecimento do conteúdo específico, os motivos pelos quais é professor e participa da formação continuada em serviço designada pela instituição⁵.

Todos estes elementos funcionam como uma engrenagem. Na sala de aula, por exemplo, está a base da relação professor e alunos e ponto de congruência dos desejos e necessidades individuais, um espaço que exige do professor habilidade para articular e administrar as diferenças e as contradições que dali emergem. É um espaço em que a ação do professor não é uma tarefa simples; dela depende o desdobramento da aula, marcando positiva ou negativamente o processo de ensinar e aprender. É responsabilidade do professor “manejar a complexidade e resolver problemas práticos”, nos lembra Pérez-Gómez (1992 p.102).

⁴ Alguns aspectos que envolvem a sala de aula: relação professor-aluno, diversidade, metodologia, construção do conhecimento, disciplina/indisciplina, entre outros.

⁵ É importante ressaltar que o formato da formação continuada em serviço na instituição pesquisada foi construído num processo conjunto instituição/direção, coordenação e corpo docente, nos últimos 15 anos.

Outro aspecto que atravessa a ação pedagógica, diretamente relacionado ao professor, é o conhecimento da disciplina que ensina. O que ensinar e como ensinar em um momento em que a informação prolifera? Como tornar o professor capaz de “delinear a relevância do conhecimento na sociedade humana” (DEMO, 2004 p. 56) e tornar esse conhecimento acessível ao educando? Como selecionar o conteúdo que ajuda a forjar o “sujeito capaz de história própria” (Ibidem, 2004 p. 59)? Como significar o conhecimento sem perder o rigor científico (FREIRE, 1997)?

É impossível pensar o professor na formação continuada em serviço, se perdermos de vista a amplitude da sua ação educativa, que vai do *aparente* micro universo da sala de aula às implicações do ser cidadão e ter uma atuação na sociedade.

Ser professor traz implícito o conhecer. É Paulo Freire (1997) quem nos diz que o espaço pedagógico requer do professor preparo para ensinar e sistematizar, para chegar ao conhecimento científico, para cuidar da afetividade, o que envolve a relação professor-aluno-conhecimento. Exige preparo para que o professor se saiba um formador de mentalidades, estando atento à dimensão política e social e às relações inter-pessoais, simultaneamente, de forma sincrônica, como nos alerta Placco (2006). Que tenha compreendido que “não há docência sem discência, que ensinar não é transferir conhecimento, mas é uma especificidade humana” (FREIRE, 1997 p. 25). Esta é a expectativa que temos em relação aos professores com os quais trabalhamos. Nós os queremos assim ou, em última instância, queremos que se

tornem assim: reflexivos, críticos de sua prática, éticos, dotados de curiosidade epistemológica, conscientes do seu inacabamento (Ibidem, 1997), esperamos que estejam em um processo constante de aprendizagem (ZEICHNER, 1993) e abertos a buscar caminhos, brechas e atalhos que os conduzam a este objetivo.

Quando vai para a sala de aula ou para os espaços de formação continuada em serviço, o professor vai com suas experiências acumuladas, suas ansiedades, suas necessidades pessoais e profissionais, assim como as alegrias e as satisfações colhidas na sua trajetória de vida, fatores que precisam ser considerados porque fazem parte da sua história.

Demo (2004), no prefácio de seu livro Professor do futuro e reconstrução do conhecimento, diz que a sociedade em geral exige muito do professor, sem oferecer-lhe as condições de aprender. E insiste que é preciso “cuidar do professor com absoluto carinho e sistematicidade, para que [este] possa dar conta de tantas expectativas depositadas sobre ele”.

Entendemos que a formação continuada em serviço é uma forma de “cuidar do professor”, de acreditar nele e valorizar o seu trabalho, proporcionando-lhe espaços coletivos para reflexão com seus pares sobre o ser docente. Momentos para que saia da rotina do “fazer assoberbado” para refletir sobre a essência da sua função e como está exercendo sua docência. E desenvolver uma pesquisa que coloca seu foco no

sujeito professor é uma forma de respeito à subjetividade do professor e caminho de compreensão de sua profissionalidade⁶.

Entendemos que o processo – formação continuada em serviço – é uma via de mão dupla: supõe aspectos relacionados à instituição: remuneração pelas horas de trabalho, o tipo de formação oferecida pela escola, assim como outros que dependem do professor: querer, dispor-se, envolver-se, entrar no processo. Fusari (2000) diz categoricamente que não há formação de professores que ocorra quando estes não se dispõem a obtê-la. A formação continuada em serviço exige, portanto, também, disponibilidade do professor, pois é um convite para entrar num processo de rever-se, de tomar distância e olhar-se pelo espelho. Olhar-se para ir ao encontro do perfil dos professores, entendidos como:

mediadores, situados na intercessão das relações sociais, tradutores que colocam ao alcance das gerações mais jovens, numa linguagem e com procedimentos pedagógicos mais atuais, as orientações e a visão do mundo [...] herdeiro crítico e intérprete da cultura (MELLOUKI e SIMARD, 2004 p. 556).

⁶ Ambrosetti e Almeida (2008), citando Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), afirmam que a profissionalidade é “entendida como o processo por meio do qual o professor adquire os saberes próprios da docência e constrói as competências profissionais [...]; a constituição da profissionalidade dos professores refere-se à construção dos conhecimentos e competências necessários ao exercício da docência. Esses saberes profissionais envolvem não apenas o saber ensinar na sala de aula, mas implicam partilhar sentidos e significados, apropriar-se de normas e valores, práticas e rotinas no cotidiano escolar (AMBROSETTI e ALMEIDA, 2008 p. 2).

Imbricadas nos aspectos acima referidos, estão assentadas questões de fundo do professor: *saber quem é e quem deseja ser profissionalmente*, acrescidas do que *precisa fazer para ser um profissional melhor*, na direção que nos apontam Mellouki e Simard (2004). E aí reside o ponto nevrálgico de nossa discussão: entender o movimento que acontece no professor em contato com a formação continuada em serviço, movimento este em que o professor se dê conta de sua docência, como a desenvolve, enfim, que situações e provocações o ajudam a perceber os motivos que regulam sua ação e constituem sua formação identitária⁷ de professor ou de profissional.

Quisemos trazer à tona a ação pedagógica do professor, as inter-relações que tangem sua ação, evidenciando a complexidade e a amplitude do trabalho docente que transita entre o conhecimento científico, as relações com as pessoas, o manejo da sala de aula, a compreensão do mundo que o rodeia como parte de um todo em que o professor constitui e é constituído.

Revisitando a literatura, encontramos situações em que professores estão num processo contínuo de rever-se. Na pesquisa de Asbahar (2005), por exemplo, deparamo-nos com professores comprometidos e entristecidos quando o aluno não aprende. O fato de o aluno não aprender incomoda esses professores, faz disparar neles mecanismos para buscar formas alternativas que possam reverter o quadro. Os

⁷ “[...] ‘formas identitárias’ [...] constituem formas de viver o trabalho (‘sentido do trabalho’) e de conceber a vida profissional no tempo biográfico (‘trajetória subjetiva’). Estas formas variam no espaço e no tempo e dependem do contexto histórico” (DUBAR, 1997 p. 51).

professores e a escola em questão, como um todo, passam por um processo de revisão coletiva da sua atuação, a partir da elaboração do projeto político-pedagógico. Lendo as entrevistas, percebe-se professores atentos à sua ação pedagógica, conforme a descrevemos acima. Mas perguntamo-nos: quais são os indicadores do movimento de conscientização, movimento este que coloca o professor em processo de rever sua ação pedagógica em função daquela situação?

Em outro contexto⁸, Pimentel (1993), em seu livro O professor em construção, também mostra que os professores comprometidos com sua docência revelaram que

(...) Têm uma consciência intencionada, através da qual compreendem a realidade e a possibilidade de nela intervirem. Sua consciência é atribuidora de sentidos e, através dela, têm a possibilidade de se descobrirem e se posicionarem frente ao mundo, escolhendo "como" realizar suas vidas (PIMENTEL, 1993 p. 83).

De uma forma ainda mais próxima à questão que nos move a desenvolver esta pesquisa, Aguiar (1997) em sua tese de doutorado – “As formas de significação como mediação da consciência: um estudo sobre o movimento da consciência de um grupo de professores” –, acompanha um grupo, buscando compreender como se dá o movimento de consciência em um grupo de docentes em um processo de formação continuada.

⁸ Pimentel refere-se aqui a professores universitários.

Diferentemente de Aguiar (1997), em nossa pesquisa intentamos apreender os movimentos de conscientização a partir dos sentidos subjetivos engendrados por cada um dos professores sob observação.

Também Géglío, nos seus escritos sobre formação continuada, diz que temas trazidos para o Brasil nos anos 1990, por Nóvoa, Schön e Perrenoud, como aquisição e desenvolvimento de competências, professor reflexivo, professor investigador e professor autônomo, têm como princípio “conscientizar” o professor da necessidade de se preocupar fundamentalmente com sua prática e com sua formação continuada (GÉGLIO, 2006 p. 18). Conscientizar no sentido de o professor, por si só, ir ao encontro de instrumentos que o ajudem a desenvolver melhor sua docência.

Nesta mesma linha, Zeichner (1993a) avança, ao afirmar que a ausência da ação reflexiva na vida do professor leva-o a agir de forma inconsciente, considerando como consciente o professor reflexivo, aquele que pensa sobre o contexto em que atua, sobre sua experiência, seus problemas, sua função na sociedade.

Então, a reflexão desencadeia movimentos de conscientização? A perspectiva crítica, as condições sociais que atravessam a escola e seu cotidiano, as dimensões políticas e sociais do ensino reconhecidos por Zeichner como fundamentais à formação do professor reflexivo seriam os “disparadores” dos movimentos de conscientização? O

que desencadeia esse processo que torna o professor reflexivo e responsável pelo profissional que deve ser? O professor reflexivo estaria, então, em contínuo movimento de conscientização porque “se dá conta” de suas ações e reações?

Nosso intuito é compreender os movimentos de conscientização do professor em processo de formação continuada em serviço e apreender indicadores desses movimentos nos professores estudados. Nossa pesquisa requer, portanto, o professor na sua singularidade; é ele que queremos investigar; conhecer os motivos pelos quais exerce sua docência numa determinada instituição de ensino; as emoções que emanam do ser docente e como se relaciona com os objetivos educacionais da instituição. Daí nossa insistência em situar o professor nesse meio, porque, ao optar pela investigação do professor em processo de formação continuada em serviço, estamos considerando sincronicamente todas as questões que citamos acima, uma vez que fazem parte do seu universo e da sua história de vida, sem as quais não seria possível compreendê-lo na sua complexidade. Para isto, inserimo-nos no universo subjetivo e complexo do professor, na dialética do particular e do universal que entrelaça o espaço da formação continuada dos docentes, a instituição e as condições de trabalho.

Entendemos que esta pesquisa pode trazer elementos que poderão subsidiar o processo de formação continuada em serviço, considerando o universo subjetivo do professor em relação ao coletivo e, de forma mais pontual, possibilitar ao formador

conhecer os indicadores de movimentos de conscientização do professor na direção do compromisso profissional, favorecendo a formação de “pessoas autônomas e críticas, com poder interventivo, capazes de contribuir para transformar a sociedade em que vivem” (MORGADO 2005 p. 9).

Desta forma, faz-se necessário ao desenvolvimento deste trabalho explicitar o conceito de escola e nossa compreensão de formação continuada em serviço, situar concretamente os professores sujeitos desta pesquisa na instituição, junto com os demais professores, conhecer o projeto pedagógico da escola, o entendimento que a instituição tem do professor, da sua função e os objetivos da instituição como tal.

Para apreender indicadores de movimento de conscientização do professor em um processo de formação continuada em serviço, utilizamos referenciais teóricos da área de psicologia, em particular a Teoria da Subjetividade proposta por Rey (2001, 2003, 2004 e 2005) e, da área da educação, autores como Placco (2000, 2000a, 2002, 2006, 2007, 2008), Almeida (2000, 2007), Gatti (1972, 2003) Nóvoa (1992), Marcelo Garcia (1999, 2007) Fusari (1997, 2000), Marin (1995), Mizukami et al (2003), Imbernón (2004) e Zeichner (1993, 1993a), dentre outros.

Que escola e que formação estamos buscando?

Acreditamos que, em um momento da história da formação de professores em que as pesquisas apontam para um movimento de análise das distintas concepções da

prática docente⁹ (MORGADO, 2005) e dos elementos transformadores da docência (TEDESCO, 2006)¹⁰, convém explicitar as características de escola em que acreditamos. Concordamos que

Hoje mais do que nunca, torna-se necessário educar no sentido de ajudar o indivíduo a saber compreender-se e a aceitar os outros tal como são, isto é, uma educação que, para além do saber, elege o *saber-ser*, o *saber-estar* e o *saber-aprender* como principais prioridades. Uma educação que faz do conhecimento, da compreensão, do respeito mútuo, da aceitação, da solidariedade e da convivência os pilares essenciais da construção pessoal, social e cultural do indivíduo (MORGADO, 2005 p. 16).

Concebemos uma escola e, conseqüentemente, um professor cuja sala de aula não se fecha em si mesma, mas proporciona a seus alunos uma formação em que as situações políticas, sociais, econômicas e culturais são parte integrante da ação educativa.

Falamos de instituições escolares que contribuam para que, mais e mais, os professores busquem sua profissionalidade (Cunha, 1999), interroguem-se sobre sua maneira de ser professor, sobre os conhecimentos, as destrezas, as atitudes e valores

⁹ Morgado (2005) trata das racionalidades como sistematização das tendências presentes na formação de professores. Apresenta o modelo do profissional técnico, reflexivo e crítico, assim como as diferentes exigências do papel do professor, realçando a necessidade do professor como intelectual crítico.

¹⁰ Tedesco (2006) discute a docência como vocação trabalho e profissão, mostrando a complexidade existente nesses conceitos diante das mudanças sociais do “novo capitalismo”.

vinculados às especificidades de suas ações como profissionais inseridos numa prática educativa. Instituições que formem professores que, em suas salas de aula, associem a educação à construção de uma sociedade justa, que respeita a diversidade e luta para eliminar a desigualdade (TEDESCO, 2006).

Foi buscando contribuir para a formação de docentes cuja prática pedagógica caminhe nesta direção que investigamos os indicadores de movimentos de conscientização em professores em um processo de formação continuada em serviço.

Assim, no primeiro capítulo deste estudo, apresentamos os pressupostos de González Rey sobre a Teoria da Subjetividade, a partir dos conceitos de sentidos subjetivos, emoção e necessidade. Entendemos a constituição de sentidos subjetivos como indicadores de movimentos de conscientização do professor em relação à sua docência. O segundo capítulo é dedicado à Formação de Professores, aos modelos, conceituações e terminologias historicamente utilizadas para a Formação Continuada, assim como algumas condições para a Formação Continuada em Serviço.

No terceiro capítulo descrevemos algumas características da instituição em que se desenvolve a pesquisa, apresentando com maior detalhe a especificidade da Formação Continuada em Serviço.

O quarto capítulo destina-se à escolha do perfil e caminho da pesquisa fundamentada, também na contribuição de Rey sobre a pesquisa de epistemologia qualitativa. Indicamos, ainda, os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, os procedimentos de coleta, construção e análise das informações.

No quinto capítulo apresentamos a análise dos sentidos subjetivos em relação à docência de cada um dos sujeitos, a partir dos indicadores e dos núcleos de significação.

Por último, as considerações finais, com o resultado da pesquisa, pela explicitação da relação entre os sentidos subjetivos e os movimentos de conscientização dos professores em um processo de formação continuada em serviço.

CAPÍTULO I

OS SENTIDOS SUBJETIVOS PARA A COMPREENSÃO DOS MOVIMENTOS DE CONSCIENTIZAÇÃO DO PROFESSOR SOBRE SUA PRÁTICA DOCENTE.

Estudar o professor em processo de formação continuada em serviço significa considerá-lo situado no tempo e no espaço, com uma história, um contexto e características específicas. Compreender os movimentos de conscientização do professor, desvendar os aspectos que promovem nele um modo novo de pensar e ser na docência, a partir da sua relação com a formação continuada em serviço,

constitui uma complexidade para a qual é necessário um referencial que ofereça subsídios para análise do contexto geral e da especificidade dos elementos que a compõem.

Por isso, escolhemos como principal referência a Teoria da Subjetividade proposta pelo psicólogo e pesquisador Fernando González Rey, que, com base nos autores da psicologia histórico-cultural, faz suas próprias postulações, desenvolvendo os conceitos de sujeito, subjetividade e sentidos subjetivos. Uma teoria em construção, mas que nos oferece subsídios para a compreensão do sujeito-professor em processo de formação continuada em serviço, objeto desta pesquisa.

O mesmo autor define assim seu posicionamento:

A Teoria da Subjetividade que assumo, rompe com a representação que constringe a subjetividade ao intrapsíquico e se orienta para uma apresentação da subjetividade que em todo momento se manifesta na dialética entre o momento social e o individual, este último representado por um sujeito implicado de forma constante no processo de suas práticas, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos (REY, 2003 p. 240).

Concebe a subjetividade como uma forma de “representação da psique em uma nova concepção complexa, sistêmica, dialógica e dialética, definida como espaço ontológico” (REY, 2003 p. 75), configurada pela ação de um sujeito inserido em seu

contexto, atuante e em movimento, constituindo-se, nesta relação, pela produção de sentidos subjetivos.

Assim, a teoria da subjetividade traz subsídios para podermos adentrar no universo do sujeito-professor, universo este constituído por um complexo sistema dinâmico que envolve o afetivo, a vontade, a dinâmica da ação e do pensamento, superando a dicotomia do social e do individual, do interno e do externo, do objetivo e do subjetivo, do afetivo e do cognitivo, presentes na concepção mecanicista em que o sujeito, a subjetividade e a cultura são fenômenos estanques.

Dessa forma, o social deixa de ser uma influência externa objetiva que define o interno subjetivo¹¹ e passa a ser um sistema complexo de natureza subjetiva, dentro do qual se desenvolve de forma simultânea seu próprio tecido humano e os sujeitos que o configuram, que são constituintes desse tecido na mesma medida em que se constituem dentro dele (REY, 2004 p. 58).

Gonzalez Rey reconhece que o psicológico se constitui na relação com o meio sem que haja preponderância de um sobre o outro. Com este pressuposto, neste trabalho julgamos necessário explicitar a função do meio na constituição do sujeito e caracterizar o meio em que este sujeito está inserido, com todas as particularidades que encerra. Sem dúvida não se pode deixar de ter presentes as tensões,

¹¹ Grifo nosso.

contradições, emoções do momento presente, que, por sua vez, serão confrontadas com as configurações subjetivas, aspectos fundamentais para nossa investigação.

1.1 O meio na constituição do ser humano-professor

Neste trabalho, o professor é visto como sujeito que constitui e é constituído, dialeticamente, pelo meio em que está inserido. É um sujeito implicado em seu processo, que age e toma decisões. O mundo social e o mundo psicológico são considerados igualmente na sua constituição e, conseqüentemente, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Assim sendo, o sujeito configura as experiências vividas de forma subjetiva na dialética do individual e do social, num *sistema complexo que tem [estes] dois espaços de constituição permanente e inter-relacionada [...]* (REY, 2004 p. 141).

Aguiar (2001) corrobora a afirmação de Rey quando diz que

o homem se constitui numa relação dialética com o social e a história, um homem que, ao mesmo tempo, é único, singular e histórico, um homem que se constitui através de uma relação de exclusão e inclusão, ou seja, ao mesmo tempo em que se distingue da realidade social, não se dilui nela, uma vez que são diferentes (AGUIAR, 2001 p.129).

Ao falar do professor inserido num meio, referimo-nos ao contexto com os seguintes elementos constitutivos: a instituição escolar, as políticas educacionais que a regem, a vida de professor, as possibilidades de que dispõe para desenvolver sua função, as condições econômicas, sociais, culturais que se confrontam com as marcas trazidas por sua historicidade.

Assim, entendemos que o professor, sujeito desta pesquisa, integra em si o individual e o coletivo, o atual e o histórico de suas ações nas diferentes áreas de sua vida (REY, 2003), processo este que resulta na sua subjetividade atual.

E quais são as implicações dessa compreensão para o desenvolvimento desta investigação?

Ao estudar o professor no cenário da formação continuada em serviço, não podemos considerá-lo fragmentado, nem desvinculado do momento em que se encontra, pois a confluência do meio com os seus processos subjetivos geram novos sentidos subjetivos e, conseqüentemente, novas configurações subjetivas (REY, 2003).

Esse processo de constituição dá-se, como vimos afirmando, numa complexa e dinâmica rede de inter-relações dialéticas dos elementos do meio em que o

professor está inserido, tais como a sua jornada de trabalho, as relações que mantém no ambiente de trabalho, as tensões, desconfortos, convicções e incertezas, recompensas, satisfações e aspectos que dizem respeito, mais especificamente, à sua ação pedagógica: a concepção de educação, o seu jeito de ensinar, os conteúdos que ensina, a sua forma peculiar de se relacionar com os alunos, com seus pares, com os pais de seus alunos. A depender das histórias subjetivas do sujeito, todos estes fatores, em consonância, dão origem a novas configurações – forma de organização da subjetividade.

A subjetividade como sistema aberto está sempre vulnerável a novas configurações subjetivas que são atualizadas quando o sujeito engendra sentidos a significados construídos coletivamente. Ou seja, sempre que o sujeito se relaciona com um fato ou situação, emergem novos sentidos subjetivos que modificam a configuração subjetiva desse sujeito. Esse é um aspecto preponderante para nosso trabalho, porque a formação continuada em serviço é uma exigência da instituição – portanto, tem um significado para ela –, e a forma de participação do professor depende dos sentidos subjetivos que constituiu no decorrer de sua trajetória profissional, em relação à formação continuada e à docência, dois elementos intrinsecamente relacionados.

Outro aspecto, também relevante, quando entendemos a subjetividade como sistema aberto, é a possibilidade de desenvolvimento desse mesmo professor. Ao

engendrar novos sentidos subjetivos, o professor reconfigura-se subjetivamente, modifica a base ontológica da subjetividade, o que nos leva a enxergar nesse movimento a possibilidade de o sujeito professor modificar ou pelo menos poder repensar sua docência, a partir da sua relação com a formação. Nesse sentido, o meio é fundamental, pois o professor, em processo de formação continuada em serviço, é constantemente confrontado pelos pares, pelos textos que lê, por um filme ou uma palestra a que assiste. Isso não significa que este é o único espaço para ressignificar sua docência, mas é o espaço que intencionalmente lhe é oferecido pela instituição escolar.

Deve-se ter claro, no entanto, que não é o meio em si, as circunstâncias que atuam sobre o sujeito, mas as condições nas quais o sujeito se relaciona com o meio. Uma atividade como a formação continuada em serviço, por exemplo, não tem alcance pré-estabelecido sobre o sujeito, mas depende das relações concretas do sujeito com ela. Por isso, a constituição do sujeito é histórica, na medida em que o momento presente do sujeito traz consigo a carga das experiências anteriores que torna singular a relação sujeito-meio.

Então, no contato com o social, os sentidos subjetivos se configuram, porque “todo sentido subjetivo está associado à necessidade que o sujeito sente no contexto em que atua” (REY, 2004 p. 54), assim como a configuração subjetiva atual do sujeito-professor caracteriza as diferentes formas de participação nesta atividade (formação

continuada em serviço). Essa diferença se reflete na forma de aceitação ou negação dos trabalhos, na forma de adesão ou recusa à reflexão, na tomada de decisão numa determinada direção em maior ou menor envolvimento na atividade.

Esse pressuposto explica as diferentes interpretações dos sujeitos ao mesmo fato ou situação; legitima a diversidade de reações que podem parecer contraditórias, se temos um olhar fragmentado sobre o sujeito. Contribui, ainda, para a compreensão da singularidade do sujeito professor perante um mesmo fato ou, nesse caso, à proposta de formação continuada que lhe é feita.

É devido a essa relação dialética e singular sujeito-meio, professor-formação continuada em serviço, que surgem contradições e confrontos do sujeito com o meio e com sua própria constituição subjetiva, sempre vulnerável a novos sentidos e estreitamente vinculados às suas necessidades e emoções (REY, 2003).

O sujeito, de forma ativa, regula o emprego de seus recursos subjetivos diante das demandas da ação e sobre a base de suas necessidades (Rey, 2004 p. 65).

Assim, a reação do professor diante dos conteúdos da formação continuada em serviço é fruto da subjetividade constituída historicamente e da qual emergem necessidades específicas, resultado das vivências desse mesmo sujeito.

Com o intuito de tornar mais clara nossa compreensão dos conceitos de sentidos subjetivos, emoção e necessidades, na seqüência, vamos buscar compreendê-los a partir de sujeitos-professores, inseridos num contexto de formação continuada em serviço.

1.2 O conceito de sentidos subjetivos na Teoria da Subjetividade em Rey

Assim como a psicologia, outras ciências apropriaram-se do termo *sentido* e muitos entendimentos se têm a seu respeito. Se tomarmos, por exemplo, Berger e Luckmann, dois importantes sociólogos da atualidade preocupados com a forma como o indivíduo lida com a sociedade em processo de modernização e pluralização, veremos que compreendem “sentido como o motivo do agir humano” (Berger e Luckmann, 2005 p. 14); como referência de ação para indivíduos e instituições. Por isso, “as instituições devem conservar e disponibilizar o sentido tanto para o agir do indivíduo [...] quanto para sua conduta” (p. 23); sendo assim, o *sentido* é imposto como norma de conduta a ser seguido.

Já Vigotski o toma como base para compreender o desenvolvimento e constituição do psiquismo, perguntando-se sobre a inter-relação entre pensamento e palavra. O sentido não pode ser compreendido separadamente do significado, mesmo sendo diferentes e tendo suas particularidades: o *sentido* caracteriza-se por sua

versatilidade e dinamicidade, mudando de acordo com a situação do sujeito, enquanto o *significado* é de natureza mais estável e permanente. Para ele,

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso [...] (Vigotski, 2001 p. 465).

Ainda em sua obra Pensamento e Linguagem, Vigotski (2001 p. 465) assim se expressa: “[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência”. Assim, Vigotski introduz de forma breve e inacabada, a categoria sentido que é ponto de partida para outros estudos.

González Rey (2004), por exemplo, interpreta esta citação de Vigotski, afirmando que ele dá “um caráter ontológico bem definido ao sentido” (REY, 2004 p. 49) e avança em sua afirmação:

o sentido é uma organização de aspectos psicológicos que emergem na consciência [...] diante da expressão de uma palavra. O sentido aparece, assim, como uma fonte essencial do processo de subjetivação e é ele que define o que o sujeito experimenta psicologicamente diante da expressão de uma palavra (REY, 2004 p. 49-50).

González Rey explicita a constituição e a expressão da subjetividade pelos sentidos subjetivos engendrados pelo sujeito em ação:

Qualquer experiência humana está constituída por diversos elementos de sentido que, procedentes de diferentes esferas da experiência, determinam em sua integração o sentido subjetivo da atividade atual desenvolvida pelo sujeito (REY, 2003 p.127).

O sentido, como unidade constitutiva da subjetividade, é a expressão dos processos complexos de subjetivação¹², naquilo que têm de mais dinâmico, contraditório e irregular;

[...] é responsável pela grande versatilidade e formas diferentes de expressão no nível psíquico das experiências histórico-sociais do sujeito. O sentido é subversivo, escapa do controle, é impossível de prever, não está subordinado a uma lógica racional externa (REY, 2003 p. 252).

Assim, na rede de relações que estabelece no seu cotidiano, o sujeito assume características peculiares que revelam a sua singularidade, desvelam aquilo que o diferencia dos demais. O texto de Rey nos fala, ainda que o sentido é *subversivo* e *escapa do controle*, enfatizando seu caráter dinâmico.

¹² Entende-se por complexos processos de subjetivação os processos percorridos pelo sujeito para a configuração de sua subjetividade. O sujeito se constitui e, ao mesmo tempo, está apto a entrar em novos processos de subjetivação.

Gonzalez Rey atribui essas características ao sentido subjetivo mostrando a processualidade do sujeito, que se constitui constantemente ao longo da vida. O sentido é fugaz e subversivo, deixando-nos a sensação de quase impotência diante de sua versatilidade. Em outra parte de seus escritos, o mesmo autor nos fala da emoção como a representação dos estados subjetivos. Mais adiante, trataremos dessa intrínseca relação entre sentidos subjetivos e emoção.

Ainda na tentativa de conceituar sentidos subjetivos, Rey afirma que

O sentido é uma síntese subjetiva de dimensões culturais e sociais, históricas e atuais, que estão implicadas nas diversas opções do sujeito em cada momento concreto da vida (REY, 2004a p. 61).

O sentido é a síntese do processo do sujeito até o momento presente e determina a configuração futura do sujeito. Isso porque a leitura de mundo do sujeito e a compreensão que tem dos fatos com os quais se depara são filtrados pelos sentidos subjetivos. É um processo cuja síntese se baseia na leitura subjetiva dos fatos, ou seja, a leitura de um acontecimento feita na ótica do próprio sujeito que recorta, seleciona e interpreta os fatos de maneira única e irrepetível.

O sentido subjetivo (REY, 2002, 2003) é assim denominado por ser a unidade que reúne, em nível subjetivo, aspectos simbólicos e emocionais que caracterizam as diferentes práticas humanas.

Por isso, a forma singular de agir do sujeito representa a “especificidade ontológica da psique” (REY, 2004 p. 52); “expressa a capacidade da psique humana para produzir expressões singulares em situações aparentemente iguais” (REY, 2004 p. 53). Nesse sentido, pode-se compreender porque os processos de formação continuada, embora desenvolvidos coletivamente, produzem sentidos e resultados singulares em cada professor.

Ao afirmar que as expressões singulares advêm dos processos de constituição dos sentidos pelo sujeito, Rey (2003) explicita que o sujeito sempre reage diferentemente diante de um mesmo fato, porque é provocado por eventos diversos – elementos da sua história e do cenário de sua vida atual – e nunca pelo fato em si. Dessa forma, pode-se compreender por que um mesmo “fato” tem repercussões diversas para os sujeitos. Por exemplo, um texto que gera interesse para um professor pode ser motivo de revolta ou insatisfação para outro ou, o que gera interesse para um, em dado momento, pode não envolvê-lo, em outra situação.

Sentido subjetivo é, pois, o motor que move o sujeito em relação a um fato ou ação; “expressa a condição vital das pessoas” (REY, 2004 p.135), determina a relação que o sujeito estabelece entre a ação concreta e o sistema simbólico formado pelas experiências – presentes e passadas – que constituem a sua história de vida. Está associado aos estados emocionais do sujeito, “sempre transita pelo singular e se

produz no singular, [trazendo] a marca da história de seu protagonista” (REY, 2004 p. 138).

Quando se estuda a constituição do sujeito a partir dos sentidos subjetivos, considera-se a capacidade de a pessoa de agir de forma singular e única, e faz-se mister levar em conta a função da emoção e da necessidade – dois aspectos que se articulam e manifestam-se concomitantemente – formando um binômio no processo de constituição do sujeito. A emoção, por ser uma categoria formadora de sentido no sujeito em atividade, e a necessidade, como estado produtor das emoções do sujeito.

Dentro do “macrossistema da subjetividade”¹³, ambas – a necessidade e a emoção – formam uma rede, entrelaçam-se e influenciam-se mutuamente no processo em que o sujeito se constitui e, por isso, estão intrinsecamente relacionadas à categoria sentidos subjetivos.

Por essa razão, é fundamental entender a relação que essas duas categorias têm com os sentidos subjetivos no processo de constituição da subjetividade do professor em processo de formação continuada em serviço.

1.3 A função da emoção e da necessidade na atribuição de sentidos subjetivos

ptamos por iniciar este sub-título fazendo uma citação de Gonzalez Rey, bastante elucidativa, para entendermos a emoção “dentro de uma compreensão cultural e

¹³ Expressão utilizada por Rey (2003).

subjetiva do sujeito” (REY, 2003 p. 242) que expressa os estados biológicos do sujeito e está, também, associada a estados subjetivos. Vejamos o que nos diz o autor:

As emoções representam estados de ativação psíquica e fisiológica, resultantes de complexos registros do organismo ante o social, o psíquico e o fisiológico. [...] são verdadeiras unidades que mostram a ecologia complexa em que se desenvolve o sujeito, e as mesmas respondem a todos os espaços constituintes dessa ecologia. Nesse sentido, as emoções representam um dos registros mais importantes da subjetividade humana [...] (REY, 2003 p. 242).

No processo de constituição subjetiva, o afeto é um elemento central, na medida em que o sujeito engendra sentido àquilo que produz nele alguma ressonância. Esse estado emocional, que é fruto da referida ressonância, é manifesta pela emoção, provocada pela necessidade, ambos elementos constitutivos do sujeito.

Ao desencadear no sujeito *ativação psíquica e fisiológica*, a emoção dá a tonalidade ao processo de desenvolvimento do sujeito, retrata seu jeito singular de interação com o meio naquele momento específico da sua vida.

Rey afirma a força das emoções na definição das ações do sujeito:

[...] é a emoção que define a disponibilidade dos recursos subjetivos do sujeito para atuar, o que é em si mesmo um sentido subjetivo que aparece por meio de emoções que expressam a síntese complexa de um conjunto de estados sobre os quais o sujeito tem ou não consciência, mas que são essencialmente estados afetivos que, historicamente têm se definido por categorias como auto-estima, segurança, interesse etc. que são estados que definem o tipo de emoção que caracteriza o sujeito para o desenvolvimento de uma atividade e dos quais vai depender muito a qualidade da realização do sujeito nessa atividade (REY, 2003 p. 245).

A emoção caracteriza o estado, a disposição do sujeito em face de ações que vai desenvolver; expressa a condição da pessoa diante de situações de natureza cultural que surgem no decorrer de suas relações com o meio em que atua, mostra a sua intencionalidade. A emoção disponibiliza os recursos a partir dos quais o sujeito atua.

É, então, por meio dos estados emocionais do sujeito que podemos apreender os sentidos subjetivos constituídos em relação a determinados eventos.

Em se tratando do sujeito professor, a emoção nos informa o tipo de interação do professor com os pares, a forma de aceitação de determinado conteúdo, o interesse ou não por uma atividade, o desejo ou rejeição de continuar buscando melhorar sua vida profissional, de superar desafios... A emoção revela a lógica da relação do

sujeito com um fato, os princípios que regem o encadeamento do individual com o social.

Por exemplo, as reações do professor perante os processos de formação continuada em serviço revelam a configuração subjetiva gerada pela sua interação com os conteúdos de formação, com a forma como esses conteúdos são apresentados, as pessoas com as quais se relaciona, o contexto, enfim, dão origem a emoções e, conseqüentemente, a formas de reagir, que têm como desdobramento acolher ou rejeitar o que lhe é apresentado como conteúdo de formação.

Nesse contexto, podemos entender que as diferentes emoções advêm da relação de registros anteriores do sujeito com a situação específica atual e da forma como estas mesmas emoções se organizam nos espaços simbólicos em que transitam. Sendo estados dinâmicos que se constituem e renovam-se constantemente, as “emoções são [...] constitutivas das formas de organização da subjetividade e fundamentais para a compreensão dos sentidos subjetivos” (REY, 2004 p.136).

Ainda segundo Rey (2003), é o estado emocional do sujeito que nos permite falar da necessidade como fator preponderante na constituição de sentidos e significados. As necessidades são, pois, “estados produtores de sentidos, associados à atuação do sujeito numa atividade concreta” (REY, 2003 p. 245). Estes (os sentidos subjetivos), por sua vez, são também variáveis, na medida em que dependem do

estado emocional do sujeito em atividade, “aparecem a partir da ativação do sujeito diante de uma situação social da qual (o sujeito) participa” (REY, 2004 p. 54).

As necessidades, também, variam de acordo com a situação do sujeito, da atividade que desenvolve e, como vimos anteriormente, da articulação das emoções com o espaço simbólico em que elas se organizam. É da unidade entre o simbólico e o emocional que se define o sentido subjetivo. O simbólico aqui é a representação que o sujeito faz de determinado evento que é, também, resultado da sua configuração subjetiva.

Considerar a inter-relação entre esses conceitos e suas implicações nas ações e reações do sujeito permite-nos compreender o indivíduo em sua complexidade; apreendê-lo em sua totalidade vendo o bio-psico-social como sistemas que se entrelaçam na sua constituição.

Nessa linha de pensamento, Rey traz uma grande contribuição ao afirmar que

O sentido subjetivo representa a integração necessária de uma produção emocional com uma história própria, com processos simbólicos de uma natureza diferente, que se incorporam inseparavelmente a essas emoções dentro de uma delimitação de sentido, tanto em nível de um sujeito concreto como no de um grupo social. Essa integração é arbitrária, tem a ver com histórias diferenciadas nas quais certos espaços adquiriram capacidade produtora de sentido (REY, 2004 p. 13).

Todas essas considerações explicitam a complexidade que representa a pessoa e, conseqüentemente, as relações que a envolvem. Daí a necessidade de aprofundar as análises e estudos que têm como objeto o sujeito, e assim, lançar luzes sobre este território: os processos de formação continuada em serviço.

Em decorrência da concepção de sujeito que aportamos, a emoção é um sinalizador da disposição do professor em relação à atividade proposta. Caberia, então, a pergunta: como administrar situações em que o professor se mantém indiferente, apático e resistente?

A constatação sobre o que se passa nesses processos é o primeiro passo, seguida do entendimento de que, por ser singular, o professor pode mostrar-se diferente daquilo que seria o esperado, manifestando-se das mais diferentes formas diante de um conteúdo apresentado. A formação continuada em serviço, com um grupo fixo de professores, favorece a intervenção da coordenação, na medida em que os processos contínuos oferecem maior possibilidade de as pessoas se conhecerem, de revelarem suas necessidades, ao menos as mais prementes e passíveis de serem detectadas e de surgirem sugestões de conteúdos mais afins ao grupo, minimizando situações inesperadas. Além disso, o envolvimento dos participantes no processo é outro fator que por si só lhes atribui responsabilidade.

O estudo e compreensão das emoções podem ser, ainda, um instrumento para o coordenador de um grupo de professores em processo de formação continuada em serviço, regular a continuidade de uma atividade e ajudar na intervenção junto ao professor, em particular, considerando-o em suas peculiaridades.

A compreensão das emoções e de suas conseqüências pode ajudar o coordenador a alargar os limites do conhecimento sobre os professores em formação, conhecer a complexidade que representam, acolher a riqueza da singularidade decorrente das subjetividades, sem deixar de fazer interferências e utilizar recursos variados visando o envolvimento do professor.

1.4 A constituição de sentidos subjetivos pode desencadear um processo de conscientização do professor em relação à sua docência?

Este sub-tema visa mostrar a relação entre a constituição de sentidos subjetivos e os movimentos de conscientização do professor em relação à docência, a partir dos estudos sobre sentidos subjetivos desenvolvidos por Fernando González Rey.

Por conscientização entendemos os movimentos que o sujeito realiza para a compreensão dos processos que se desenvolvem nele, acompanhados da possibilidade de agir intencionalmente. É o movimento de “dar-se conta” do que se passa com ele mesmo, de compreender as emoções que emergem em seu ser e

estabelecer um diálogo com elas. É a autovisualização da forma como (o sujeito) apreende o mundo e se apreende: o jeito como se percebe diante de si mesmo, do mundo e dos outros. Pode-se dizer que é o movimento em que o sujeito se apropria da capacidade de organizar a representação que tem de determinado fato pelo uso da linguagem.

Movimento de conscientização é, então, o movimento de apropriação que o sujeito faz dos sistemas que compõem sua subjetividade, adentrando, intencionalmente, os processos simbólicos que regem os sentidos configurados subjetivamente. Talvez pudéssemos fazer uma aproximação com a definição que Rey faz de consciência:

[...] o momento de representação, intencionalidade e vivência do sujeito em relação ao seu complexo mundo psicológico. [...] é a organização processual na qual o sujeito participa intencionalmente nos processos de sua vida [...] (REY, 2003 p. 226).

Porque, segundo o mesmo autor,

O sujeito vivencia e se representa em nível consciente vários elementos da experiência e associados a ela sobre os quais pode nos falar, elementos que podem ou não ser portadores de sentido. Por sua vez, o sujeito experimenta emoções que não consegue explicar [...] (REY, 2004 p. 51).

No entanto, continua,

Ambos os níveis de expressão de sentido subjetivo da experiência integram em uma unidade indissolúvel a história do sujeito e o contexto social da experiência subjetivada, provocando formas diferentes de conduta, emoções e representações que acompanham a posição do sujeito diante da situação (REY, 2004 p. 51).

Tanto o sentido subjetivo como o movimento de conscientização só existem na processualidade da ação do sujeito inserido em um contexto. O sentido subjetivo é engendrado e desenvolvido como processo simbólico resultado da história de vida do sujeito, em confronto com as condições atuais do meio em que se encontra. Ele expressa uma emocionalidade que se traduz na forma de envolvimento, de atenção que podem tomar formas cognitivas pela reflexão e posição crítica do sujeito. Assim, os sentidos subjetivos podem facilitar ou atrapalhar o envolvimento do sujeito em uma determinada atividade; podem afastar e criar barreiras se as emoções são de desesperança, de solidão em relação à docência, por exemplo. O sujeito pode ainda envolver-se e participar efetivamente a ponto de favorecer a emergência de novos sentidos que o insiram ainda mais nesse movimento de participação. É importante ter claro que o sentido não existe a priori, ele se constitui, emerge da relação do sujeito com a atividade. E esse processo só será possível pelo diálogo, pela expressão do sujeito.

No caso do professor, envolver-se emocionalmente na atividade de formação continuada, seja ela um estudo ou reflexão com os pares, é uma condição essencial para a emergência de abertura do professor perante seu trabalho, de disposição para revisitar sua prática de forma crítica e para buscar meios para aprofundar questões que representam desafio ou dificuldade na sua ação pedagógica.

O fato de o professor estar envolvido emocionalmente com a formação continuada em serviço e participar efetivamente das discussões é um terreno profícuo para desencadear nele movimentos de conscientização em relação à sua prática, dado que, nesse contexto, não coloca barreiras, está inteiro motivado pela ação que realiza. No entanto, os sentidos subjetivos decorrentes da formação continuada e das experiências vivenciadas na trajetória como docente, em relação aos conteúdos apresentados, podem favorecer ou não os movimentos de conscientização do professor em relação à sua docência, ou ainda, podem ocorrer em diferentes momentos, não exatamente durante a formação continuada em serviço. No entanto, pelas emoções que os revelam, uma coordenação atenta pode fazer interferências, buscando ajudar o professor a compreender-se melhor e, por vezes, dar-se conta, aprender os sentidos subjetivos que o orientam.

O interessante nesse processo é a intermitência entre os momentos em que o professor direciona intencionalmente as suas ações e os momentos em que os

conteúdos de formação que lhe são apresentados têm um impacto simbólico e emocional sobre a sua pessoa, mesmo que ele não consiga explicar tal procedimento.

Quando o sujeito age intencionalmente – temos clareza da indissolubilidade dos dois momentos –, ele “se dá conta” dos processos que vivencia. Mas, levar em conta o elemento intencionalidade, no processo de constituição do sujeito, de forma alguma significa desconsiderar ou minimizar a força da emoção – passível ou não de explicação – e da força das (re)ações do sujeito. Sabemos que as emoções incitam, estimulam e regulam a ação do sujeito na sua relação com o meio (REY, 2003, 2004); trata-se, então, de considerar que, mesmo movido por emoções, pelo que sente e experimenta em relação a um fato ou situação, o sujeito pode compreender-se naquele aspecto/momento. Essa compreensão sobre si mesmo – movimento de conscientização – pode desencadear nele uma ação ou uma reação intencional perante o processo de formação continuada, que é o espaço a partir de onde o analisamos.

Por isso, apresentar, aos professores em formação continuada em serviço, conteúdos que engendram emoções, conteúdos que fazem sentido para ele no seu atual contexto e história de vida, pode desencadear interesse, envolvimento e, a partir dessas emoções, ressignificar a formação, tendo em vista o ser docente. Ele pode, assim, em determinado momento, dar-se conta desse movimento e buscar, em sua constituição subjetiva, elementos para compreendê-lo, gerando uma ação intencional

na busca da sua própria formação, que dá início a novos ciclos de envolvimento/não envolvimento nessa formação.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de algumas características da formação continuada em serviço: que sejam situações variadas, que propiciem leituras e discussão de textos, socialização com os pares, relações com situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula, desafios trazidos pela transmissão do conhecimento, pelas relações interpessoais, e mais, é preciso planejar uma formação enquanto processo intencional, que parte das necessidades dos professores, considera seus saberes e buscas, de maneira a ser possível o compartilhamento de referenciais comuns que viabilizem uma dialogia permanente, em que os sujeitos possam emergir, sem medo ou bloqueios etc. porque, nestas múltiplas situações, o sujeito-professor tem possibilidade de manifestar emoções (interesse ou não, aceitação ou rejeição, proximidade ou distanciamento com os pares, esperança ou descrédito em relação ao desenvolvimento do aluno e caminhos de ação diferenciada para seu fazer pedagógico que são próprias de sua subjetividade) e ser mobilizado pelo outro (professor, conteúdo de um texto, por exemplo). São, portanto, espaços e circunstâncias propícios para provocar no professor movimentos de conscientização.

No encontro do sujeito com situações concretas como essas que descrevemos acima, é de esperar que as atitudes sejam bem diversas, tantas quantas forem os envolvidos, e que cada um busque formas criativas e próprias de enfrentar as situações, o que é

atributo da dimensão de sentido, diz Rey (2004). Mais importante do que as atitudes que o sujeito adota, nesse momento, é ele “dar-se conta do que se passa nele”, ainda que isso não seja uma percepção imediata.

O que ocorre com o sujeito nesse processo que vimos descrevendo é uma atividade

pensante, reflexiva, o que não significa um processo cognitivo, mas um processo de sentido, pois a construção se produz sempre dentro de um sistema de sentido (REY, 2003 p. 227).

Estamos falando ainda dos momentos de “intencionalidade e vivência do sujeito em relação ao seu complexo mundo psicológico” (REY, 2003 p. 226), que denominamos momentos em que ocorrem ou podem ocorrer movimentos de conscientização do sujeito. Nesse processo, é fundamental considerar que o biológico, o afetivo e o social estão na psique sob forma de sentidos subjetivos e não em seu caráter original. Por exemplo, quando o professor tem contato com um filme, um quadro ou um texto proposto pelo formador com a intenção de provocar nele uma reflexão sobre sua docência, a forma como ele o vê e interpreta depende da configuração subjetiva que tem daquele tema e não do tema em si. Se o professor teve uma experiência desagradável em relação à avaliação, é bem provável que terá resistência em tratar do tema.

A adesão ou recusa do professor, explícita ou não, podem estar relacionadas com o significado do processo de formação continuada em serviço, significado comum, de domínio do grupo ao qual pertence. No entanto, as experiências, positivas ou negativas, parte do seu repertório, fazem com que ele filtre a proposta de formação com seus respectivos conteúdos. Filtrar, acatar, rejeitar, aqui nesse contexto são ações carregadas de emoção, cuja reação não é totalmente do domínio do sujeito que a realiza. Mas se, ao se deparar com este novo evento (que é a proposta com seus conteúdos), surgem as emoções, o sujeito sente vontade de acolher, rejeitar ou fica inicialmente imobilizado, inerte, depois reage, *toma-se nas mãos* e (re)elabora ressignificando o evento de forma intencional, afirmamos que houve movimento de conscientização.

Nessa mesma perspectiva podemos entender, ainda, que o sujeito-professor, em movimento de conscientização ou emocionalmente envolvido numa atividade de formação, que busca entender o que o fez agir desta ou daquela forma, dispõe-se a *olhar-se no seu próprio espelho*, adentrando-se nos motivos da sua ação e compreendendo, só nesse momento, os processos que engendraram sentidos subjetivos. É como um “dar-se conta dos processos passados ou mesmo presentes”, entendendo-os melhor, relendo os fatos e tendo condições de tomar decisões intencionalmente. Para isso ele precisa encontrar um solo fértil, sem ameaças, ter segurança para expressar não-saberes e atitudes diferentes das esperadas. Logo, é preciso que tenha vínculo com o formador.

Concebemos, dessa forma, um sujeito que é, em sua essência, processo na dinâmica externa-interna, consciente-inconsciente, razão-emoção, num contínuo confronto com fatos e conteúdos novos na inter-relação entre o momento presente e a cultura construída pelo seu percurso de vida, movimento esse que o torna vulnerável a reconfigurações subjetivas. Isso implica compreender o sujeito em constante transformação e, portanto, distante do nosso alcance, imprevisível em suas ações e reações, passível de ser transformado em contato com o outro e de difícil apreensão. É imprescindível considerar sempre a singularidade do sujeito, o que supõe processos e tempos também singulares.

Esse é o sujeito concebido por Rey, ativo, capaz de tomar decisões a partir de sua constituição subjetiva e não determinado pelas circunstâncias que o rodeiam. Um sujeito vulnerável e fugaz, concepção essa que traz como desdobramento exigências em relação aos processos de formação continuada em serviço: redobrar a atenção e aguçar o olhar sobre as emoções do professor.

Nessa direção, a proposta de formação de professores, em que os participantes são provenientes de espaços, lugares, épocas e formações distintas, em que o processo de produção de sentido tem caráter plurimotivado, é fundamental que se considere o sujeito com subjetividade, como forma única de constituição subjetiva. Que o professor e o formador construam relações interpessoais e pedagógicas, tendo em

vista o desenvolvimento do professor e, conseqüentemente, aprendizagem para o estudante.

E considerar a subjetividade significa pensar e planejar conteúdos e metodologias a partir do grupo com o qual se trabalha, envolvendo os participantes na construção das propostas a serem desenvolvidas.

Outro aspecto que não é possível deixar de abordar, ainda que de forma sucinta, é a possibilidade da presença do professor em um espaço de formação continuada em serviço, desprovida de emocionalidade, tal como alegria, interesse pelo educando, pelo desenvolvimento de sua profissionalidade e cuja participação seja sempre formal; suas inferências expressarão um nível cognitivo reprodutivo que certamente não fazem parte do seu cotidiano.

No próximo capítulo, faremos uma breve revisão da literatura sobre formação continuada, buscando ampliar a compreensão de um sujeito cuja complexidade exige um olhar atento e cuidadoso, um sujeito cujo repertório de vida integra o atual e o histórico, e em cuja atuação revela necessidades e emoções para as quais os formadores precisam estar atentos.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: CONCEPÇÕES

Neste capítulo, vamos tratar da formação continuada em serviço, situando-a a partir da compreensão ampla de formação de professores que se encontra na literatura.

2.1 As diferentes terminologias da formação de professores

As publicações sobre a história da formação do professor, levando em conta a evolução da Escola Normal e dos cursos de Pedagogia, remontam à República

(SILVA, 1991) e, até o presente momento, muitos autores, em vários países, têm formulado distintas concepções e interpretações sobre o tema, em busca de caminhos que possibilitem ao futuro professor e ao professor que já está em campo de atuação, as condições para desempenhar, com qualidade, a sua docência.

Formação de professores é, portanto, uma expressão recorrente e polissêmica que abrange todas as fases da formação – é um processo de aprender a ser professor - tanto os que se preparam – formação inicial – como os que já estão atuando como professores.

Uma pesquisa sobre a Formação de Professores na região Sudeste – 2002 (ANDRÉ, ANDRADE e ENS, 2004) indicou que, dos 953 resumos de dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação desta região, 189 (19,83%) abordam o tema Formação de Professores. O tema Formação Continuada representa 29% deste total, tendo à sua frente apenas os temas Identidade e Profissão docente, com 34% das teses e dissertações, sinalizando a importância deste tema e o investimento na busca de caminhos para melhor compreensão da formação de professores em todas as categorias que esta temática envolve.

Em outra pesquisa realizada, também, na PUC/SP (2006)¹⁴, num trabalho de natureza documental bibliográfica, buscando conhecer o que se produz na área de

¹⁴ Alunos da Disciplina-Projeto denominada Estado da Arte sobre Formação de Professores, coordenada pela Profa.Dra.Marli André, oferecida pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da PUC/SP.

formação de professores, um grupo de mestrandos e doutorandos da Pós-graduação criou algumas categorias para classificar as teses e dissertações sobre formação de professores analisadas, o que poderia nos ajudar a fazer um recorte neste amplo conceito, que abriga as várias categorias da formação de professores. No estudo mencionado, foram utilizadas as seguintes categorias: formação inicial, formação continuada, formação inicial e continuada, identidade e profissionalização docentes e políticas de formação, o que nos mostra as diferentes direções que têm assumido as pesquisas sobre formação de professores e a abrangência do tema.

Em nossa pesquisa, não trataremos da formação de professores em geral, nem da formação inicial, embora seja ela um dos pivôs do qual se originam as discussões, problemas e desafios da formação continuada.

Vamos nos transportar diretamente para a formação continuada de professores, que também é complexa, por não ser um conceito unívoco e ocultar conceitos e práticas diversas.

2.2 A formação continuada em serviço

No Brasil, a formação continuada em serviço surgiu (sistemizada) na década de 1970, quando a educação, como outras organizações humanas, vê-se obrigada a responder às mudanças geradas pelo desenvolvimento, buscando atualizar-se.

Segundo Gatti et al. (1972), em países desenvolvidos como o Canadá, neste momento, já existe uma prática sistematizada de reciclagem e treinamento, convocando professores para cursos em Universidades ou no final do ano letivo.

Dessa data em diante, de maneira geral, a partir de treinamento, reciclagem ou educação permanente, foram sendo realizados trabalhos com a função de preparar os professores para as mudanças que estavam sendo implantadas pelo sistema educacional brasileiro ou para consolidar mudanças estruturais, buscando a atualização¹⁵ do professor.

Garcia (1999) afirma que várias denominações, como: formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores, capacitação (BORGES, 1998), aperfeiçoamento (PRADA, 1997), aprofundamento (FUSARI, 1997) e educação permanente ou formação continuada (MARIN, 1995) foram utilizadas, por algum tempo, como conceitos equivalentes.

No entanto, Marin afirma que as diferentes nomenclaturas adotadas em programas de formação de professores expressam compreensões e representações diversas do trabalho de formação docente, embora todos tenham em comum a concepção de atualização pedagógica.

¹⁵ **Atualização**, segundo Gatti (1972, p. 3) “no sentido de renovar comportamentos ou criar novos comportamentos ao nível da evolução das sociedades humanas, quer num contexto técnico específico, quer em relação ao contexto cultural mais geral”.

Garcia (1999), citando Alvarez (1987 p. 23), faz uma aproximação dos conceitos de formação continuada de professores em desenvolvimento profissional, denominando formação contínua de professores a toda atividade que o professor, em exercício, realiza com o objetivo de ter um melhor desempenho em suas tarefas ou preparar-se para novas tarefas, seja esta atividade realizada individualmente ou em grupo, visando ao desenvolvimento¹⁶ pessoal ou profissional.

Machado (2005) traz um outro elemento, ao se referir à formação continuada: o tempo ou a continuidade no tempo.

Um programa de formação docente continuada deve ser visto como uma estratégia a longo prazo, exigindo esforços sistemáticos e sustentáveis, e a valorização da prática docente como um espaço privilegiado para a formação e reflexão sobre os modos de aprender e de ensinar (MACHADO, 2005 p. 17).

O qualificativo “continuada” sinaliza que a formação não pode ser concebida senão como uma ação contínua, um processo, sem períodos pré-fixados para terminar (CHRISTOV, 2001) e tem como objetivo ajudar os profissionais a incorporar tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão e, assim, participar ativamente do mundo que os cerca, acrescenta Marin (1995).

¹⁶ Segundo Marcelo Garcia (1999 p. 137), “desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores [...] e pressupõe [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança.

Ao termo formação continuada de professores subjaz a percepção de que o professor não está pronto, vai se construindo num processo dialético, elucidando o binômio teoria-prática e reflexão-ação para “aprender” – com toda a força que é dada a este termo por Alicia Fernandez, (2001), quando nos diz que “o aprender”, sem dúvida, nos conecta com a necessidade de “perder” algo velho, mas sua energia tem que ver, principalmente, com a possibilidade de utilizar o velho para criar o novo.

Deve ser *contínua* porque a realidade em que o professor está inserido muda, e o saber que ele constrói precisa ser revisto e ampliado sempre (CHRISTOV, 2001). Desta forma, “assume-se que não existe um saber universal, mas sim saberes que se reconfiguram e transmutam vertiginosamente, saberes cada vez mais heterogêneos” (MORGADO, 2005 p. 60), daí a importância da formação continuada como “um ato de (re) construção constante” (BORGES, 1998 p. 398).

Partimos, inicialmente, da compreensão da expressão formação de professores e pudemos perceber a amplitude do termo; avançamos e discorremos sobre a formação continuada de professores e, neste momento, indo mais adiante, vamos destacar a formação continuada em serviço como parte da formação continuada.

Estamos denominando formação continuada em serviço ou formação centrada na escola uma forma alternativa de formação continuada, desenvolvida no interior da própria escola, situada numa realidade escolar específica, para professores que têm

formação acadêmica universitária e/ou curso de pós-graduação. Conforme vários autores, como Nóvoa (1992), Alves (1995), Imbernón (2004), dentre outros, a própria escola é local privilegiado para a formação continuada de educadores.

Imbernón (2004) nos traz a origem da formação a partir da escola: surgiu, como modelo institucionalizado¹⁷, no Reino Unido, em meados dos anos 1970, como recomendação política, devido aos poucos recursos educativos – aqui entendidos não apenas como falta de recursos financeiros, mas escassez de recursos humanos, de formação, de equipamentos – destinados à formação de professores. Não vamos adentrar aqui em discussões sobre a valorização da docência, medida pelos recursos a ela dedicados, tema já abordado por autores como Oliveira (2004), Sampaio e Marin (2004), dentre outros, que mostraram a problemática da precarização do trabalho docente e das condições de trabalho como fatores que interferem não só no desempenho do professor, mas também na sua necessidade/vontade de desenvolver-se profissionalmente.

A formação a partir da escola é uma modalidade de formação que carrega em si os valores, as crenças, as atitudes e a ideologia da instituição na qual se situa. Estes fatores determinam os fins da educação que podem convergir ou não para os objetivos do professor e influenciar a maneira como o professor exerce a sua docência.

¹⁷ “A proposta fundamenta-se no movimento denominado *Desenvolvimento curricular baseado na escola*” (IMBERNÓN, 2004 p. 79).

Garcia (1999) afirma que a formação continuada em serviço é uma atividade que o professor realiza em exercício, visando à sua formação profissional e pessoal, para que possa desenvolver com eficácia suas tarefas. Pode ser realizada individual ou coletivamente. Diferentemente do que sugere a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, n. 9.394/1996 art. 87, § 4º)¹⁸, a formação em serviço, neste contexto, não significa treinamentos para profissionais não habilitados, mas um espaço que possibilite ao professor um desempenho mais eficiente e eficaz das suas tarefas ou que o prepare para desenvolver novas tarefas.

Observamos que, no processo de formação continuada em serviço, dois elementos fundamentais precisam ser analisados nas suas implicações: a instituição, com seus valores, crenças e ideologia e o professor em busca de formação profissional e pessoal.

Havendo convergência entre os objetivos da escola e a procura de formação/atualização do professor, há maior probabilidade de implementação de propostas que visem à formação docente.

Imbernón é enfático ao afirmar que a formação permanente¹⁹ tem como objetivo dar ao professor instrumentos para

¹⁸ Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] Até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

¹⁹ Acreditamos que o termo formação permanente, utilizada por Imbernón (2004) pode ser entendido como formação continuada em serviço, da forma como nós a entendemos neste texto.

modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação²⁰ à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social (IMBERNÓN, 2004 p. 72).

Visa a facilitar ao professor a aquisição de ferramentas²¹ que o ajudem a superar as adversidades que surgem na sua ação pedagógica concreta, porque a sala de aula, conforme nos alerta Placco (2000a), envolve aspectos que exigem a atenção do professor: relação professor-aluno, diversidade, metodologia, construção do conhecimento, disciplina/indisciplina, entre outros.

Todos esses componentes da ação pedagógica constituem-se em “relações pedagógicas unas e complexas, engendradas em movimentos humano-interacionais, técnicos e políticos” (PLACCO, 2002 p. 9) que sintetizam a abrangência da ação pedagógica do professor e trazem elementos para que a formação continuada seja pensada e planejada considerando-se o professor em todas as dimensões, sem fragmentar. Porque não é assim que esperamos que ele atue na sala de aula?

As “relações pedagógicas”, da forma como nos é apresentada por Placco, ajudam-nos a pensar no enfoque teórico e afetivo das relações interpessoais, sem fragmentação. A autora propõe que

²⁰ Não nos parece que o autor utilizou o termo “adaptação” como sinônimo de passividade em face do meio que o circunda.

²¹ Ferramentas significa aqui todo conteúdo como: análise de situação, estudo de uma teoria, discussão de uma experiência, ação desenvolvida por um professor que é socializada com os pares etc.

organização, sistematização, planejamento, controle de classe, conteúdos curriculares, questionamentos e curiosidades, formas de responder a situações novas ou problemáticas, áreas do conhecimento, entre outros (PLACCO, 2002 p. 8),

assim como as expectativas, os desejos, os motivos, as intenções, as crenças, os valores, as parcerias, a cooperação, a socialização e mesmo a competição sejam analisados partindo-se do pressuposto de que

cada um dos âmbitos dos sujeitos – pessoal, interpessoal, social, cognitivo, afetivo – , em qualquer interação, estão sincronicamente presentes e nenhum é afetado ou se transforma sem que os outros sejam também transformados (PLACCO, 2002 p. 9).

A pesquisa de Gatti (2003) corrobora a afirmativa de Placco, quando, fazendo uma análise do Proformação²², afirma que, na formação continuada, a condição para que haja mudança é considerar os profissionais – docentes – não apenas em sua dimensão cognitiva, mas também seus valores, representações e mesmo a dinâmica relacional. Porque, afirma a autora:

²² PROFORMAÇÃO (Programa de formação de professores em exercício), realizado com recursos do Ministério da Educação (MEC), Secretaria do Estado de Educação (SEE) e das Secretarias Municipais de Educação (SEMECs). Tem duração de dois anos, dividido em quatro módulos. **Intensivo** - constitui-se de aulas presenciais com duração de duas semanas, num total de 96 horas por módulo. **A distância (ou continuada)** – distribuído por todo o semestre letivo e envolve: atividades coletivas supervisionadas, prática docente e atividade individual de estudo. Tem como objetivo habilitar para o magistério, em nível médio, o professor sem formação específica que leciona nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, classes de alfabetização e pré-escolas.

Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais. (GATTI, 2003 p. 192)

As intervenções advindas do Proformação²³, que levaram em conta aspectos culturais, psicossociais e outros fatores, como a proximidade dos monitores nos momentos de trabalho presencial, a estrutura curricular, enfim, todo esse conjunto facilitou o desenvolvimento de aprendizagens, as quais tiveram como desdobramento a mudança de prática dos professores em questão.

Estes dados provocam os formadores de professores a repensar as modalidades e características da formação como condição para validá-la ou não. Além disso, abrem espaço para nos perguntarmos sobre a chamada formação de professores que se apóia unicamente em simpósios, congressos e palestras esporádicas em grandes auditórios, tratando de temas planejados e sugeridos por coordenação ou gestores. Que repercussão terá nos professores? Não nos compete aqui avaliar as contribuições de tais eventos e tampouco desprestigiá-los, mas reafirmar a importância de ter presente os elementos que citamos anteriormente e que são insuficientes se visamos à formação continuada de professores no estilo mencionado.

Retornando ao Proformação, questões recorrentes emergem: que movimento é esse que aconteceu no professor? Esses mesmos fatores provocariam a mesma dinâmica

²³ Referimo-nos à Proformação - 2000 a 2002, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste do Brasil.

de envolvimento – na formação continuada em serviço – em professores com curso universitário, em alguns casos com pós-graduação? O que desencadeia no professor a necessidade de buscar sempre crescer e estar mais bem preparado para exercer a profissão docente, buscando, para isso, a formação continuada em serviço. É uma necessidade? De onde provém? Que indicadores são responsáveis por desencadear no professor movimentos de conscientização em relação à sua docência?

2.3 Algumas condições para a formação continuada em serviço

Nosso trabalho propõe-se a investigar os movimentos de conscientização do professor que participa da formação continuada no ambiente em que desenvolve sua atividade profissional. Daí a necessidade de considerar a relação dialética em que ambos – professor e instituição – constituem e na qual são constituídos, via formação continuada em serviço. Constituir-se e ser constituído significa que o professor imprime características próprias ao seu ambiente de trabalho e, ao mesmo tempo, é afetado pelas marcas da instituição. Com outros profissionais, certamente, determinada escola teria outra configuração, assim como o professor, em outra escola, seria, também, diferente.

A formação continuada em serviço – desenvolvida na própria escola – traz, subjacente a qualquer estudo, reflexão ou decisão sobre a ação pedagógica, a proposta filosófica

e os princípios pedagógicos estabelecidos pela instituição, via projeto pedagógico²⁴, no qual explicita a intencionalidade do ato de educar da instituição.

Neste sentido, a formação continuada em serviço acontece dentro de um espaço, um tempo, um contexto que não pode ser desconsiderado, uma vez que a relação homem-mundo, neste caso professor e instituição escolar, interferem mutuamente na constituição um do outro.

Com esses pressupostos, vamos identificar alguns fatores considerados fundamentais para que a formação continuada em serviço seja um espaço que busque “aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária” (IMBERNÓN, 2004 p. 56).

Conforme afirmamos anteriormente, entendemos a formação continuada em serviço como uma modalidade de formação continuada desenvolvida dentro da instituição de ensino, de forma sistemática e contínua.

A legislação – LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 61 – propõe a formação continuada em serviço, incentivando as escolas de regime público de ensino a desenvolver programas de formação em serviço, valorizando a formação coletiva contínua dos professores em espaço escolar. Nas escolas públicas, concretizou-se

²⁴ Ver antropologia do projeto (BOUTINET, 2002).

pelo HTPC²⁵ e, nas escolas de rede particular de ensino, configurou-se como “reunião pedagógica”.

Implementar numa escola a formação continuada em serviço é transformar a “instituição educacional em um lugar de formação prioritária diante de outras ações educativas” (IMBERNÓN, 2004 p. 80); isto significa que

não é apenas uma transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação (Ibidem, 2004 p. 80).

Entendida dessa maneira, a formação continuada em serviço agrega novas atitudes e ações; não é apenas um meio de suprir as deficiências trazidas pelos professores da formação inicial ou resolver os problemas imediatos que surgem no cotidiano da sala de aula, ou da escola em geral, mas tem como objetivo ser

um espaço de tematização dos problemas concretos à luz da realidade socialmente vivida, aproximando a escola da problematização e da crítica das relações sociais, políticas e culturais que a cercam e atravessam; espaço de não mera aplicação de estratégias prévias, mas de questionamento e reflexão sobre as estratégias pedagógicas, recriando o sentido coletivo da ação, da co-

²⁵ HTPC - Horário de trabalho pedagógico coletivo.

responsabilização e autoformação crítica, e possibilitando o repensar da própria condição subjetiva, profissional e política em que os docentes se inscrevem (GARCIA, 2003 p. 40).

Assim sendo, formação continuada em serviço requer condições por parte de quem forma – a instituição que a isso se propõe – e de quem é formado – o docente. Apresentamo-las sistematizadas em três princípios:

- Assegurar a *formação coletiva e contínua* no âmbito da escola em que o professor trabalha;
- Criar um *ambiente propício* à participação efetiva dos envolvidos no processo de formação;
- Ter um *projeto educativo* como referencial de ação de todos os que trabalham nessa unidade educacional.

Vamos desenvolver cada um destes princípios, buscando compreender os desdobramentos que trazem para a formação continuada em serviço e para os professores nela envolvidos.

Para *assegurar a formação coletiva e contínua no âmbito da escola em que o professor trabalha*, é necessário que a instituição escolar faça opção pela formação continuada em serviço e, concretamente, crie condições para que todos os

professores possam, efetivamente, participar. E criar condições significa remunerar o tempo da reunião, definir o tipo de formação continuada em serviço, convencer o professor a participar das reuniões e tornar essas reuniões sistemáticas.

Se instituída e assumida pela instituição dessa forma, a reunião pedagógica sistemática pode ser um dos espaços de formação continuada para os professores em exercício. Ser aprovada pelos gestores implica estar vinculada ao salário: este é o primeiro passo para poder agregar os outros itens que formam o tripé, sem os quais não se pode pensar em formação continuada em serviço.

O convencimento do professor

[...] deveria ter como base a conscientização da importância, da utilidade e da necessidade desses encontros para a formação profissional, da necessidade de todo profissional se rever, confrontando sua prática e teoria para (re)definir seus papéis e seu discurso (LIBERALI e SHIMOURA, 2007 p. 256).

Convencer o professor é importante, na medida em que, reconhecendo a necessidade e importância da formação continuada em serviço, dispõe-se a vir às reuniões e nela se envolver e não estar ali apenas para cumprir um papel institucional.

O *tipo de reunião*, também, influencia a presença ou ausência do professor: “[...] o modo como o trabalho de formação é estruturado e o espaço nele propiciado para que os participantes tenham voz” (LIBERALI e SHIMOURA, 2007 p. 256) podem favorecer a freqüência e o aproveitamento do professor.

Entendemos que a formação de professores tal como um amálgama reúne questões de naturezas diversas – tipo de reunião, interesse e adesão do professor, sistematização, freqüência das reuniões e remuneração (Ibidem, 2007) – que podem influenciar o professor na sua tomada de decisão. Assim como a remuneração – se faz parte da política da instituição – favorece a participação do professor, a sistematização e freqüência das reuniões dão garantia de continuidade aos encontros para a construção de um trabalho sistemático de formação de professores.

Vale ressaltar que as “reuniões pedagógicas” como espaço de formação continuada em serviço não são só pedagógicas, podem também ser utilizadas para comunicações, organização ou discussão de questões administrativas. Conforme Torres (2007 p. 47),

não se pode diminuir a importância das discussões de temas vinculados ao administrativo, ou mesmo às emergências do cotidiano, uma vez que fazem parte e se inserem como elementos de um projeto pedagógico mais amplo; mas faz-se necessário reposicionar e resgatar os objetivos das reuniões [...].

Segundo a autora, uma visão abrangente e flexível, no tratamento dos temas, evita a fragmentação e contextualiza as diferentes reflexões, no âmbito da ação docente. Se assim tratados, todos os temas podem ser discutidos, sem descaracterizar os espaços de formação continuada em serviço, porque os conteúdos emergentes são trazidos para o universo do professor, discutidos e revistos a partir dele, mas tendo como referencial o que se pretende como grupo de professores. Nessa perspectiva, Liberali (2003, 2007) aponta quatro tipos de reuniões: *utilitária*, *de enfoque teórico*, *de enfoque prático* e *de apresentação de resultados*, que objetivam o funcionamento das reuniões, evitando que se perca o foco tanto da reunião como da formação.

A mesma autora esclarece que a reunião *utilitária* trata de assuntos práticos tais como organização de eventos, divisão de tarefas etc., a de *enfoque teórico* tem como foco a aprendizagem de aspectos teóricos, mas pode, também, relacionar o tema discutido com a prática. Nas reuniões de *enfoque prático*, são trazidas discussões sobre as questões do dia-a-dia da sala de aula e, por último, as reuniões de *apresentação de resultados*, em que, como o próprio nome diz, são socializadas experiências de trabalho desenvolvidas pelos professores.

Não se pode desconsiderar que estes quatro tipos de reunião sejam complementares, na medida em que o desenvolvimento de um pode incidir em outro ou provocar a entrada imediata de outro tipo, na articulação dos conteúdos da formação. Importa, antes de tudo, utilizar o modelo de reunião adequado aos fins; dificilmente se teriam

resultados satisfatórios se, para apropriar-se de determinado conteúdo teórico, fosse utilizado o modelo utilitário de reunião, por exemplo.

Todos os aspectos já mencionados neste capítulo contribuem para a formação continuada em serviço, mas, segundo a mesma autora, os motivos e o objetivo que movem o professor a estar presente nas reuniões caracterizam duas formas de presença: por obrigação – porque a instituição estabelece como condição para permanecer nela, ou mesmo por vergonha dos colegas – ou por uma necessidade, porque esses momentos de discussão e estudo contribuem para sua formação profissional, e existe neles a necessidade de aprender.

Mesmo a formação continuada em serviço tendo como proposta ser um espaço em que os professores sejam *participantes e ativos*, em que vivenciem situações de aprendizagem, sintam-se provocados e provoquem situações de aprendizagem para e com seus pares, cada professor estará presente e se envolverá dependendo dos motivos que o trazem ao espaço de formação.

A *segunda condição* que colocamos como parte do tripé que dá sustentação à formação continuada em serviço a partir da reunião pedagógica é *criar um ambiente propício à participação efetiva dos envolvidos no processo de formação*.

Apesar de já termos abordado a questão da participação do professor no processo de formação continuada em serviço, convencidas da atualidade e da importância desse aspecto, resolvemos trazê-lo à tona para explicitar como o entendemos no contexto da formação continuada em serviço.

Participar é trazer dificuldades, dar contribuição, socializar os projetos e os desafios da ação pedagógica; é sentir-se convocado a buscar as respostas nem sempre imediatas, construir caminhos, individual e coletivamente. É envolver-se inteiramente em discussões a partir de diferentes autores e concepções, na busca de propostas que contribuam com a prática educativa do grupo.

Neste sentido, é benéfica a presença do formador – ou de um professor constituído pelo grupo – para articular as necessidades e projetos trazidos pelos professores. Como elemento mais desenvolvido do par, o formador interfere, questionando, propondo desafios, ajudando o grupo no seu processo. É via articulação que respeita, recolhe e, conjuntamente, encaminha as questões advindas do grupo de professores em que o coletivo se constitui e vai se tornando co-responsável pela formação continuada em serviço.

A participação de um grupo dá-se no processo; os participantes tornam-se ativos e sujeitos, vivenciando a construção do grupo do qual faz parte, experienciando, passo a passo, a articulação que é de todos e de cada um.

A *terceira condição* é a necessidade de *ter um projeto educativo*²⁶ como referencial de ação de todos os que atuam na unidade educacional. Porque, subjacente a qualquer ação de um grupo, existe uma intencionalidade, explícita ou não, que a orienta e dirige suas ações. Quando se trata da formação continuada em serviço, o projeto educativo possibilita a escolha e seleção dos conteúdos e norteia as discussões. É ele que traz sistematizados: o tipo de educação, o perfil de educando, os critérios de seleção de conteúdo e a concepção de ensino e aprendizagem que orienta o grupo. Por isso, pode ser um instrumento que provoca questionamento e desafios aos professores e transforma-se em tema de reflexão para a formação continuada em serviço dos professores de uma escola. Seja para implementar as concepções definidas no projeto educativo, seja para colocá-las em discussão e revê-las, esse documento é sempre um ponto de partida que provoca e aciona o grupo de professores.

Não queremos de modo algum atribuir o sucesso ou o fracasso da formação continuada em serviço às condições que apresentamos acima, uma vez que o universo do professor não se restringe ao espaço escolar. No entanto, queremos dar relevância a estes fatores, que pertencem a um âmbito mais restrito, sem minimizar os determinantes mais amplos, como: as políticas educacionais, a valorização da classe, além de aspectos da função docente que exigem estratégias muito mais complexas, mais adequadas ao ritmo do professor e que podem emperrar os processos de

²⁶ O projeto educativo é também denominado projeto político-pedagógico ou projeto pedagógico.

formação continuada em serviço. Também não estamos trazendo os itens acima como instrumentos diretamente aplicáveis. Buscamos, apenas, mostrar aspectos a serem tomados como princípios norteadores numa proposta de formação continuada em serviço. Acreditamos que, levadas em consideração, o professor é valorizado e tido como sujeito no processo de construção não só da formação continuada em serviço, como também da educação que é desenvolvida na instituição. A instituição, por sua vez, é enriquecida com a atuação do professor que participa da construção dos princípios que norteiam a educação.

CAPÍTULO III

O CONTEXTO EM QUE SE DESENVOLVEU A PESQUISA

Buscamos apreender indicadores de movimentos de conscientização em professores inseridos no processo de formação continuada de uma escola da cidade de São Paulo.

O Colégio em que se realizou esta pesquisa faz parte de uma rede de escolas confessionais católicas. Funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno, com

aproximadamente 1400 alunos, da educação infantil à 3ª série do Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Por entender, como Freire (1997), que somos *seres inacabados*, com possibilidade de vir a ser, por acreditar que a pessoa está em constante movimento de transformação, a direção adotou, desde 1990, um projeto de formação continuada em serviço ou formação centrada na escola.

Todos os professores desta instituição têm cem minutos semanais para formação continuada em serviço, assim organizada: professores da educação infantil ao 5º ano em um grupo, professoras do bilíngüe²⁷ em outro e o terceiro, com professores do 6º ano ao Ensino Médio.

Os sujeitos desta pesquisa participam da formação continuada oferecida ao grupo de professores de 6º ano ao Ensino Médio, em período oposto ao que trabalham.

Fazendo opção pela formação continuada em serviço, esta instituição escolar considera

a evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais, formas de organização da convivência [...], a mudança

²⁷ Educação formal (Educação Infantil e Ensino Fundamental I) desenvolvida em duas línguas; na escola referida, português e inglês.

vertiginosa no conhecimento científico e nos produtos do pensamento, da cultura e da arte [...] IMBERNÓN, 2004: 96-97),

a diversidade dos professores contratados, a crença de que o professor é autor e as exigências para desenvolver um trabalho em que os alunos, além de apreender os conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento, comecem a compreender sua função na sociedade como cidadãos. Além disso, é preciso reconhecer, nos alertam Tedesco e Fanfani (2004, p. 82), que “trabalhar com adolescentes requer uma nova profissionalidade que é preciso definir e construir”²⁸.

Sendo assim, a formação continuada em serviço se torna necessidade, mediante uma realidade com maior quantidade e crescente velocidade de acesso a informações. Em qualquer segmento da sociedade, já não bastam os melhores e mais recentes cursos e atualizações acadêmicas, que não dão conta de uma realidade cada vez mais complexa e com múltiplas e inesperadas facetas.

A escola precisa, sim, estar muito atenta, aberta e flexível para captar, acolher, trazer presente e, na medida do possível, ir sistematizando essas informações, no sentido de construir coletivamente os conhecimentos essenciais para atingir seus objetivos educacionais: construir uma sociedade justa, “entendendo por sociedade

²⁸ Tradução nossa.

justa aquela que respeita a diversidade, mas que elimina a desigualdade”²⁹ (TEDESCO, 2006 p. 333).

Isso justifica e exige a formação permanente, ou a formação continuada em serviço de todo o quadro funcional da escola e, especificamente, no quadro pedagógico, para atender à demanda social específica que a ela se faz.

Podemos perceber, no Projeto Educativo (2007) desta instituição, a importância atribuída ao professor e à responsabilidade docente, diante dos desafios de educar, no sentido de que é por meio da “educação que estamos construindo uma sociedade justa”³⁰ (TEDESCO, 2006 p. 333). Estabelece como fundamental a busca da

coerência entre a teoria e a prática, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, em vista da aquisição do conhecimento como elemento de transformação e inclusão social [...] e direcionar a aprendizagem de forma planejada, afetiva, dinâmica, inclusiva, democrática e autônoma, compartilhando conhecimento e experiências, sugerindo mudanças e participando de decisões com responsabilidade (Projeto Educativo, 2007 p. 16).

Coerente com seus princípios norteadores e trazendo como exigência estar contextualizada em sua época e realidade, a escola propõe-se a acompanhar o

²⁹ Tradução nossa.

³⁰ Tradução nossa.

processo de formação de seus professores. Tedesco (2006) traz presente algumas tendências para o desenvolvimento da educação que contemplam os objetivos desta instituição, no que diz respeito à justificativa para a formação continuada em serviço para os docentes: a heterogeneidade dos alunos, a diversidade das demandas para a educação, a necessidade de um trabalho articulado entre os docentes e, finalmente, a capacidade de trabalhar em equipe.

Para isso, a formação continuada em serviço está organizada de modo que os professores tenham reuniões semanais coletivas ou em pequenos grupos (série/ano ou departamento), propiciando-lhes momentos de estudo, reflexão e socialização com os pares – professores de outras séries/ano ou área do conhecimento – e com a coordenação pedagógico educacional, por meio de acompanhamento individual mensal – sessão reflexiva³¹.

A sessão reflexiva, como o próprio nome indica, é um tempo sistematizado (50 minutos) mensal, para que o professor possa refletir sua prática pedagógica com a coordenação pedagógico-educacional. Considera-se que o processo singular do professor em relação às exigências da sua profissão, aos ritmos diferenciados de aprendizagem, ao tempo de magistério ou tempo de trabalho na instituição, requer momentos para que ele possa ser ouvido e atendido nas necessidades diversificadas que apresenta ou que são percebidas pela coordenação. É também

³¹ Sessão reflexiva: nomenclatura utilizada por Liberali (1994) para os momentos individuais da coordenação pedagógico-educacional com o professor para refletir sobre sua prática pedagógica.

um espaço privilegiado para reflexão e desenvolvimento de projetos que enriqueçam o curso que o professor desenvolve com seus alunos, ou, considerando aquele que chegou recentemente, um espaço personalizado para expor com mais liberdade as dificuldades inerentes a um profissional que não tem a cultura da instituição.

Visando a maior participação de professores na construção de propostas³² e tomada de decisões relativas ao processo do grupo de professores, a escola adotou como mediação as funções de monitores de série/ano³³ e representantes de departamentos³⁴, que são assumidas por professores escolhidos pela coordenação e direção da escola. Ao assumir estas funções, os professores passam a fazer parte de uma reunião semanal, de caráter também formativo, em que são discutidas, refletidas e encaminhadas questões referentes ao ensino e aprendizagem, tendo como desdobramento a escolha e discussão de literatura referente à função docente, metodologia de ensino, avaliação da aprendizagem, reflexões sobre a aprendizagem dos alunos, dificuldades e desafios a serem perseguidos pelos professores, entre outros.

Como se vê, este grupo de professores, além de porta-voz das necessidades de seus pares, reflete, propõe e ajuda a encaminhar questões inerentes ao fazer pedagógico, em consonância com a equipe pedagógico-educacional que articula,

³² Considerando a agilidade da docência, os professores apresentam, com frequência, projetos que envolvem alunos e professores, como é o caso da Exposição Científico-cultural, Aprendizagem Solidária, voz ativa, Jornada de Profissões, Semana da Cidadania.

³³ Monitor de série/ano é a função do professor que, a partir de suas aulas, tem um olhar mais atento ao desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

³⁴ São os professores responsáveis pela visão e verticalidade da área do conhecimento de que participa.

coordena e acompanha o processo de desenvolvimento do projeto de formação continuada em serviço.

Estes mesmos professores (monitores de série/ano e os representantes de departamento) assumem a coordenação de grupos nas reuniões coletivas de formação, quando os professores estão subdivididos em série/ano ou por área do conhecimento.

Esta estrutura organizacional favorece o envolvimento e a participação dos professores e, conseqüentemente, o aprofundamento nas reflexões, espaço favorável para a elaboração de projetos.

Outro aspecto significativo na trajetória desta escola é a importância que o projeto educativo assume, sendo referência de ação e tomada de decisão: norteia todo o processo educacional da escola. A partir dele, são elaborados projetos denominados projetos de série/ano, que são construídos pelo grupo de professores da série/ano, buscando selecionar aspectos compatíveis com a faixa etária dos educandos, a serem desenvolvidos no decorrer do ano letivo, a partir de uma visão inter³⁵ e transdisciplinar³⁶ do conhecimento. Tendo esta referência construída por eles

³⁵ Segundo Ivani Fazenda (2001), a abordagem interdisciplinar rompe com a fragmentação entre as diferentes áreas do conhecimento trazida pela organização curricular especializada; é uma forma de olhar para o objeto de estudo em sua totalidade, considerando as diferentes áreas do conhecimento e fazendo-as dialogar entre si.

³⁶ Segundo Zaballa (2002), a transdisciplinaridade é a abordagem do conhecimento em que todas as áreas do conhecimento têm igual importância e atingem um grau de interação em que as disciplinas são meios para atingir um conhecimento mais amplo e complexo de determinado objeto.

mesmos, cada professor, individualmente, faz seu planejamento³⁷ anual, considerando os conteúdos que permitem aos alunos desenvolver a aprendizagem de maneira significativa.

Nesta dinâmica está envolvido um grupo diversificado de professores, considerando seja a faixa etária, seja a formação inicial, a formação continuada e a experiência profissional, decorrente das várias escolas em que trabalharam até ingressarem nesta instituição. Há professores mais ou menos autônomos, os que parecem apaixonados pelo que fazem, assim como os menos entusiasmados. Alguns estudiosos e sedentos por aprender e os que fazem o estritamente necessário para sobreviver na instituição. Os mais ousados na participação e os que timidamente se manifestam. Não é o caso de me aprofundar na descrição dos professores desta instituição, quero apenas situar o “meio” do qual fazem parte os participantes desta pesquisa e o processo de formação continuada no qual estão inseridos.

³⁷ Adotamos o conceito de planejamento de Shimoura (2005, p. 50), para quem “planejamento é um texto prescritivo que organiza um conjunto de tarefas, bem como seus objetivos, suas condições materiais e o modo de desenvolvimento das ações planejadas pelos próprios professores para o trabalho em sala de aula”.

CAPÍTULO IV

ESPECIFICANDO O PERFIL E O CAMINHO DA PESQUISA

4.1 Considerações preliminares

Esta pesquisa desenvolve-se no interior de uma escola da rede particular de ensino da cidade de São Paulo, da qual estou na coordenação pedagógico-educacional e sou uma das responsáveis pela formação continuada em serviço dos professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Nosso intuito é conhecer indicadores de movimentos de conscientização do professor em processo de formação continuada em serviço, sabendo que estes podem estar, muitas vezes, implícitos ou velados na fala dos sujeitos.

Faz-se necessário, então, ter as condições necessárias, apresentadas por Rey (2002), como caminhos de acesso aos sujeitos sob observação. O mesmo autor coloca como um dos pressupostos a *comunicação* entre pesquisador e pesquisado, a partir de um diálogo permanente no qual o sujeito é interativo, está motivado e participa intencionalmente do processo da pesquisa.

Por atribuir valor à *comunicação*, ao *caráter interativo* e à *significação da singularidade*³⁸ na produção do conhecimento, esta pesquisa coloca-se de acordo com epistemologia qualitativa³⁹ proposta por Rey (2003, 2005), cuja metodologia busca apreender o sujeito como um todo, nas suas coerências, contradições e parcialidade, considerando o processo por meio do qual ele se constitui.

O contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida favoreceu a minha interação com os professores pesquisados, cujo envolvimento, disposição e compromisso, além de facilitar o processo todo fez deles ricos interlocutores na construção do conhecimento.

³⁸ Expressões utilizadas por Rey (2002).

³⁹ Rey (2002, passim 31-36) nos apresenta os princípios sobre os quais se apóia a epistemologia qualitativa: o conhecimento como produção construtiva-interpretativa, o caráter interativo do processo de produção do conhecimento e a significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento.

Fazer parte do quadro técnico-pedagógico da escola e acompanhar o cotidiano do professor possibilitou, ainda, o estabelecimento de relações mais próximas, um vínculo de confiança com os professores pesquisados, que se manifestou pelo diálogo aberto e interesse pela pesquisa. Permitiu-me perceber as inter-relações dos professores implicados, tendo “acesso a fontes importantes de informação informal” (REY, 2002 p. 95) e rever as situações do cotidiano com olhar da pesquisadora.

Precisei desenvolver muito mais a perícia e a perspicácia para observação e para o distanciamento da função de coordenadora que, em alguns momentos, misturava-se à da pesquisadora.

Apesar disso, devo ressaltar a riqueza de realizar a pesquisa no local de trabalho, não só por conhecê-lo externamente, mas participando ativamente da construção e elaboração das orientações que regem a instituição, como o projeto educativo e a proposta de formação continuada em serviço, cenário de nossa pesquisa.

A observação para o desenvolvimento da pesquisa teve lugar mais especificamente no ano de 2007 e parte do 1º semestre de 2008, quando me propus a acompanhar os professores sujeitos desta pesquisa: reuniões coletivas, de departamento, de série/ano e individualmente, nas sessões reflexivas⁴⁰.

⁴⁰ Todas essas modalidades que compõem a formação continuada de professores em serviço dessa instituição serão explicitadas posteriormente.

Mantive um processo de comunicação com os professores pesquisados, a partir de diálogos em diferentes situações, entendendo, como Rey, que a expressão do sujeito não pode ser entendida tal como se apresenta, mas “exige uma cuidadosa e ampla elaboração das idéias e fatos procedentes do empírico, ou seja, resulta de um processo de construção teórica” (REY, 2002 p. 66).

Assim, o percurso da pesquisa foi construído pela relação dialógica entre a teoria, o trabalho de campo, envolvendo os momentos formais e informais da pesquisa, e a minha reflexão em relação aos dados, voltando aos sujeitos da pesquisa, mais formalmente, sempre que foi necessário.

No decorrer de todo o processo de investigação, tive o cuidado e a atenção voltados aos sujeitos, interpretando suas falas e expressões, estabelecendo relações entre os diferentes momentos em que foram observados, construindo e reconstruindo os indicadores obtidos na pesquisa.

Foram objeto de particular atenção os traços de singularidade de cada sujeito, “como momento diferenciado e subjetivado, que aparece como individualidade em condição de sujeito” (REY, 2002 p. 35), fazendo uma construção progressiva por um caminho singular.

O trajeto da pesquisa significou exercício intencional e atenção constante, às vezes exaustiva, para distanciar-me do cotidiano que facilmente se confundia com a pesquisa.

4.2 Procedimentos de pesquisa

4.2.1 Os sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa contou inicialmente com a participação de quatro professores, que foram convidados e aceitaram, generosamente, o convite. Por questões relacionadas ao tempo disponível, não foi viável a continuidade de um deles. Três participaram efetivamente do processo inteiro, demonstrando interesse pela pesquisa, disponibilidade para responder ao que se fazia necessário, como as entrevistas e a redação. Entusiasmaram-se quando propus a última parte formal da pesquisa, com quadros de pintores, e quiseram buscá-los sem a minha indicação ou sugestão. No espaço de tempo em que procuravam os quadros, me davam o retorno: Você vai se surpreender com o quadro que selecionei!

A escolha dos participantes da pesquisa teve como critério fazer parte do corpo docente do Ensino Médio, trabalhar na escola pesquisada há, pelo menos, dois anos e, conseqüentemente, ter acompanhado a formação continuada em serviço nesse período. Além da disponibilidade, foram considerados, ainda, como critério

autonomia nas iniciativas pedagógicas de sua docência, na expressão de seus pontos de vista em reuniões coletivas ou individuais.

São, pois, sujeitos desta pesquisa Clara, Olga e Rafael⁴¹.

4.2.2 Procedimento de construção da informação⁴²

Tendo como meta apreender os indicadores de movimentos de conscientização em relação à docência de professores em processo de formação continuada em serviço, ingressei, como pesquisadora⁴³, no “cenário da pesquisa”, entendido, conforme Rey (2005, p. 81), como “cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele”, e me propus a acompanhar os professores pesquisados para a construção da informação de diferentes formas: no primeiro encontro com cada um dos professores, houve o preenchimento de um questionário⁴⁴, seguido de encontros para a realização de entrevistas, algumas recorrentes; realizaram-se ainda a observação como estratégia auxiliar, o registro impressionista⁴⁵, uma redação e a escolha de duas obras de arte que representassem, para cada um dos sujeitos pesquisados, o processo de formação continuada.

⁴¹ Todos os nomes que aparecem na pesquisa são fictícios e foram escolhidos de comum acordo com os sujeitos.

⁴² Para substituir a expressão “coleta de dados”, estamos adotando “construção da informação”, da autoria de Elisana M. Machado e utilizada em sua tese de doutorado “Sentidos Partilhados nas interações em sala de aula: missão, trabalho, tramas e dramas”, PUCCAMP, 2008.

⁴³ Já fazia parte da coordenação pedagógico-educacional da escola e, neste momento, busco olhar para este cenário com olhar da pesquisadora.

⁴⁴ O questionário foi aplicado antes da primeira entrevista, com o objetivo de obter dados sobre os professores pesquisados, tais como: idade, curso universitário, anos de magistério, tempo de trabalho na instituição pesquisada e atualização.

⁴⁵ Termo utilizado pela Profa. Dra. Vera M. Nigro de Souza Placco, nas reuniões de orientação.

Pelo fato de pertencer à instituição, minha inserção na escola é total. Além de total, foi intensa, na medida em que minha presença tinha dupla finalidade: de coordenadora e de pesquisadora. Em alguns momentos, sou observadora-participante. Estive presente em todas as reuniões coletivas semanais e, quando os professores se dividiam em grupos, freqüentei, preferencialmente, as reuniões na série em que estavam os professores pesquisados. Este foi um campo fértil, em que estavam mais à vontade, facilitando, assim, a apreensão de gestos, expressões faciais, silêncios, reações, que são impossíveis de controlar, pois fazem parte da condição subjetiva da pessoa. Outros aspectos importantes da observação, nessas reuniões, são o contato e a discussão desses professores com seus pares. Afloram, nesses momentos, as peculiaridades de cada um, a forma como lidam com o cotidiano da sua docência, as alegrias, as frustrações, os desejos e as esperanças, as justificativas e as buscas de soluções para questões, as propostas e as conclusões que brotam da reflexão.

Além desta observação, também a entrevista é um instrumento que propicia uma situação de interação humana, em que estão presentes sentimentos, expectativas, preconceitos e interpretações, tanto da parte do entrevistado como do entrevistador. Pode acontecer que, nessas condições, o entrevistado se utilize de estratégias para ocultar informações que possam ameaçá-lo (SZYMANSKI, 2002). Da mesma forma, o pesquisador, tendo diante de si o entrevistado, pode encontrar formas de adentrar

mais nas questões de seu interesse e até mesmo esclarecer dúvidas, a partir de interferências.

Atenta a estes aspectos, durante as entrevistas considerei o fato de ser coordenadora da escola como um possível delimitador do trabalho, embora tenha percebido, desde o início, os professores bastante à vontade, um deles expressando mesmo sua satisfação por ter sido convidado. Ainda assim, em todos os momentos formais da pesquisa, procurei deixar bem clara a proposta e conduzi-la com atenção e cuidado, para favorecer a expressão espontânea, tendo presente a complexidade do sujeito com o qual dialogava e as variáveis que podiam interferir na relação pesquisadora-sujeito.

Contudo, considere-se, a partir de Lüdke e André, a grande vantagem desse instrumento.

[...] ela [a entrevista] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos [...] e o aprofundamento de pontos levantados, correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986 p. 34).

A entrevista, neste trabalho, teve apenas algumas questões orientadoras, deixando ao entrevistado a liberdade de discorrer sobre o tema, focando aspectos prioritários

para ele, considerando importante o que o entrevistado diz, mas também o que não diz.

Tendo clareza que há informações subjacentes e imperceptíveis à fala dos sujeitos pesquisados, foram tomadas as precauções para obter uma aproximação maior do universo subjetivo do professor, por isso a utilização da observação, como já mencionei acima, e de outros instrumentos (redação e escolha de obras de arte), em diferentes momentos dos sujeitos sob observação.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e devolvidas a cada um dos professores para que fizessem as correções que julgassem necessárias. As alterações foram feitas no próprio texto e complementadas pelas explicações que os professores quiseram dar às modificações, as quais, por sua vez, foram também gravadas em áudio e transcritas.

Para a redação, foram apresentados a cada um dos sujeitos três temas, para que entre eles escolhessem aquele que gostariam de desenvolver: 1. *Eu, docente em formação continuada em serviço...* 2. *Significados de minha formação continuada em serviço...* 3. *O docente em formação continuada – processos pelos quais eu e meus colegas temos passado.* O primeiro, iniciado pelo pronome na primeira pessoa, teve como intenção focar no *sujeito* da pesquisa; o segundo, dar maior realce ao processo de *formação continuada em serviço* e o terceiro, mencionar o *espaço*

coletivo da formação. Clara escolheu o primeiro. O segundo foi escolhido por Rafael e Olga.

A escolha dos quadros foi o último instrumento aplicado. Surpreendeu-me a atenção e o prazer demonstrado por dois professores – o terceiro reagiu naturalmente –, quando lhes propus a escolha dos quadros, tendo o cuidado de pedir-lhes se gostariam que eu apresentasse alguns. Os três preferiram procurar livremente e, no intervalo entre a minha proposta e a devolução, ao encontrar-se comigo nos corredores, um deles afirmou: Estou adorando procurar os quadros, esta proposta é muito original! E outro: escolhi três, a experiência foi fantástica! Expressões como estas me permitiam acompanhar o nível de interesse e disponibilidade presente nos participantes, ao longo de toda a pesquisa.

A explicação sobre a escolha dos quadros que os representam, em sua formação continuada como docente, também foi transcrita e devolvida a cada um deles.

Todos esses instrumentos foram utilizados, nesta pesquisa, compreendendo-os, a partir de Rey (2002, p. 80), como “uma ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independentemente do pesquisador”. Segundo o mesmo autor, o uso de diferentes instrumentos tem como objetivo “produzir informações e não classificá-las a partir do

próprio instrumento, dissecando a riqueza e a complexidade do sujeito que as expressa” (REY, 2005 p. 66).

A primeira entrevista foi feita com todos os professores pesquisados, solicitando que contassem sua trajetória: de que maneira se tornou professor, como se sente sendo professor, o que faz para desenvolver-se profissionalmente. Foi-lhes pedido, também, que falassem sobre a formação continuada, quando necessário. Após a transcrição, receberam-na, fizeram as modificações e, em entrevista, falaram sobre as alterações que, por sua vez, foram gravadas em áudio e transcritas. Com os três professores foi necessário voltar uma ou mais vezes às entrevistas, para esclarecer alguns pontos que a pesquisadora julgou insuficientes para sua compreensão. No caso de Olga, foi necessário pedir-lhe que indicasse o quadro de Magritte ao qual se referiu quando explicava a escolha dos outros.

Tendo em vista apreender os movimentos de conscientização dos professores em formação continuada em serviço, na perspectiva das postulações de Rey (2002) sobre a pesquisa qualitativa, neste momento explicitaremos os procedimentos de análise da informação.

Trilhar o caminho da apreensão dos indicadores de movimentos de conscientização dos professores, entendendo que poderão ser captados a partir dos sentidos subjetivos, requer um processo cuidadoso, um olhar para o sujeito em movimento,

com as suas necessidades do momento presente, em estreita relação com os registros de sua trajetória de vida.

Aguiar nos alerta que

A apreensão dos sentidos não significa apreender uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas, expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (AGUIAR, 2006 p. 17).

4.2.3 Análise da informação

De acordo com a pesquisa qualitativa (REY, 2002), a análise da informação é construtiva e interpretativa, ou seja, o pesquisador vai transformando as expressões do sujeito em indicadores.

Talvez seja necessário abrir parênteses para entender o conceito de indicador, no processo de análise. Rey (2002, p. 55), o autor no qual referenciamos esta pesquisa diz que

O sujeito, na realidade, não responde linearmente às perguntas que lhe são feitas, mas realiza verdadeiras construções nos diálogos nos quais se expressa. [...] não está preparado para expressar em um ato de resposta a riqueza contraditória que experimenta em face dos momentos que vive no desenvolvimento da pesquisa.

Por isso, o indicador serve para

designar aqueles elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador, ou seja, sua significação não é acessível de forma direta à experiência, nem aparece em sistemas de correlação (REY, 2002 p. 112).

O indicador é construído por um ou mais elementos, representando sempre um momento dentro do processo; é, pois,

uma construção capaz de gerar um significado pela relação que o pesquisador estabelece entre um conjunto de elementos que, no contexto do sujeito estudado, permitem formular uma hipótese que não guarda relação direta com o conteúdo explícito de nenhum dos elementos tomados em separado. [...] o indicador está sempre associado a um momento interpretativo irreduzível ao dado (REY, 2002 p. 113).

Assim, após a transcrição das entrevistas, devolução aos professores para leitura, seguida de nova entrevista, também gravada em áudio e transcrita, iniciamos o levantamento e a organização dos núcleos de significação, considerando o diário de campo, as entrevistas e os registros impressionistas das observações.

Segundo Aguiar (2005), os “Núcleos de significação” são temas/conteúdos/questões centrais apresentados pelos sujeitos ou avaliados pelo pesquisador como importantes para a compreensão do tema em discussão.

Em nossa pesquisa, apresentamos os indicadores decorrentes dos processos de análise realizados. Várias versões anteriores foram superadas, sendo apresentada, neste texto, apenas a última. Nos Núcleos de significação desta pesquisa foram articulados indicadores cujos conteúdos são semelhantes, complementares ou mesmo contraditórios (AGUIAR e OZELLA, 2006).

CAPÍTULO V

OS PROFESSORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: OS SENTIDOS SUBJETIVOS EM QUESTÃO

Iniciamos este capítulo recordando que os sujeitos desta pesquisa fazem parte do corpo docente de uma escola de ensino particular, cujas características estão descritas no capítulo III.

Para a análise, orientamo-nos pelos indicadores levantados a partir das entrevistas recorrentes, das informações extraídas dos registros impressionistas, da redação e dos quadros escolhidos pelos professores com suas devidas justificativas, que

possibilitaram nossa interpretação aos sentidos subjetivos presentes nessas situações.

5.1 Sentidos subjetivos engendrados pela trajetória da professora Clara

A análise interpretativa do material nos permitiu a elaboração de dois Núcleos de sentido, conforme quadro abaixo, que abrigam os indicadores dos sentidos subjetivos e os sentidos subjetivos que a professora Clara engendrou em sua trajetória como docente. O quadro sintetiza esses Núcleos de significação para facilitar a compreensão do conjunto da análise.

Núcleo de significação 1. A docência: uma construção

Indicadores

- Clara torna-se assistente dos professores titulares de biomedicina e é responsável pelas aulas de microscopia eletrônica e ultra-estrutura celular e vai se envolvendo, gradativamente como professora;
- Ser professora é uma forma de aprender “sempre”;
- Concebe a docência como domínio de conteúdos, saber explicar bem a matéria, estar sempre atualizada;
- Vai percebendo, no decorrer do processo, que além de dominar o conteúdo precisa entender de metodologia, ter uma ação que considere que o processo de aprendizagem é do aluno e não do professor;
- Percebe que não consegue selecionar os conteúdos; seus planejamentos têm sido *pro-forma*;
- Enfrenta os desafios como via de aprendizagem;
- Prefere enfrentar os desafios a permanecer na zona de conforto;
- Dá-se conta da falta de formação metodológica - é formada em biomédicas;
- Vai identificando e buscando entender as “brechas”, as “lacunas” que a impedem de ser boa professora no ensino médio.

Sentido subjetivo: Ser boa professora exige estudo, dedicação e superação dos desafios.

Núcleo de significação 2. A formação continuada em serviço: lugar de encontro consigo mesma e com a docência

Indicadores

- Não pretendia ser professora, mas, ainda aluna universitária, sendo assistente, descobriu que poderia seguir esta profissão;
- Acredita que a formação continuada é uma forma de valorização do profissional;
- Critica a universidade quando esta deixa de investir na formação continuada de seus professores;
- Faz a escolha da escola em detrimento da universidade, decepcionada com a falta de investimento no professor;
- Faz-se presente e participa sempre dos momentos de formação continuada em serviço;
- Atenta à coordenação e aos seus pares, vai revendo sua prática;
- Traz material que pode contribuir com a formação dos professores;
- Deixa de “sabotar” a escola e a si mesma, assumindo as lacunas que tem;
- Socializa informações e experiências no grupo de professores;
- Por meio da formação continuada, busca conhecer e compreender sua ação docente mas, em alguns momentos “foge”;
- Também, via sessão reflexiva, vai se dando conta das suas (re)ações.

Sentido subjetivo: Valorização da formação continuada em serviço, como espaço de aprendizagem .

5.1.1 Núcleo de significação 1 - A docência: uma construção

Clara é solteira, tem 47 anos e mora sozinha. É bacharel em Biomedicina e licenciada em Psicologia. Nas 45 horas de trabalho na instituição pesquisada, desenvolve a disciplina de biologia na 1ª e 2ª série do ensino médio, auxilia a coordenação pedagógico-educacional e coordena os projetos sociais desenvolvidos na escola. Está no magistério há 21 anos e há 11 trabalha nessa instituição.

Tornou-se professora após um período de indecisão entre os cursos de biomedicina e biologia. Gostava da área de saúde porque tinha boas lembranças da professora de biologia. Mas não queria medicina porque:

tinha dificuldade de lidar com sofrimento, com a dor, né? Eu sempre fui muito afetiva. Mas eu queria algo relacionado à saúde e que eu pudesse lidar com pessoas, porque a cada momento as pessoas são diferentes ...

Desde sua primeira afirmação, a professora deixa transparecer a indissolubilidade entre emoção e cognição na ação do sujeito, defendida por Rey (2003). A superação desta dicotomia nos propicia um olhar na direção da professora Clara, considerando emoção e cognição como dois lados de uma mesma moeda, interferindo em sua constituição e tomadas de decisão.

Ainda durante o curso de biomedicina foi assistente dos professores titulares e era responsável pelas aulas de microscopia eletrônica e ultra-estrutura celular. Por ter assumido com muita seriedade e competência essa função, assim que se formou, o professor titular, tendo de se afastar da universidade, deixou-a como substituta por dois anos.

No período em que foi assistente, mas *quase* responsável pelas aulas práticas do curso de biomedicina, Clara descobriu que poderia dar seguimento à sua carreira como docente:

E aquilo foi me atraindo e eu fui me envolvendo e comecei a ajudar muito e aí os professores começaram a deixar a aula prática na minha mão; eles começavam, depois saíam ... [...] percebi que eu gostava de ensinar, eu gostava de estar ali partilhando, porque eu aprendia muito - eu era aluna ainda. E percebi que era algo que eu poderia fazer.

Este pequeno texto, parte de uma das falas de Clara, retrata o processo de constituição de sentido na sua relação com a docência – meio em que está inserida.

Como nos ensina Rey (2005, p. 25),

O sujeito atualiza-se permanentemente na tensão produzida a partir das contradições entre suas configurações subjetivas individuais e os sentidos subjetivos produzidos em seu trânsito pelas atividades compartilhadas nos diferentes espaços sociais.

Estar em contato com a docência, experimentá-la ainda como aluna, suscita nela o desejo de ser professora. Sua relação estreita com a docência faz emergir sentidos subjetivos que a fazem optar por essa profissão. Num segundo momento, ela já se sente professora e descreve algumas características da forma como a concebe: explica razoavelmente bem os conteúdos e os alunos entendem seu discurso. Por longos anos, continua como professora naquela universidade e assume aulas em outras faculdades, também. É persistente, dedicada e reconhece-se estudiosa: eu sempre estudei muito pra desenvolver uma boa aula, sempre atual.

Mas, Clara não quer apenas ser professora, quer ser *boa professora*. No início da carreira, como biomédica formada e contratada para ministrar aulas nos cursos desta área, teve como preocupação dominar conteúdo [gaguejou] e dominar a didática, explicar bem a matéria, fazer entender e estar sempre atualizada, estar com o conhecimento atualizado, porque, nessa área de saúde, avança muito.

Quando é chamada para ministrar as aulas de biologia no ensino médio, pensa fazer uma mera transposição dos conhecimentos específicos de sua área, diminuindo um pouco o conteúdo a ser desenvolvido, porque os alunos eram mais novos e menos exigentes do que os da faculdade. De certa forma, parece subestimar o curso no ensino médio: Por ser ensino médio, estava bom; (risos); se fosse faculdade, não, mas sendo ensino médio... Eu não tinha muito que pensar assim, né?.

Mas tinha um pensamento firme:

Eu vim com esse espírito: de entrar e dar uma boa aula no discurso, na fala, ser uma professora clara, né? Por meio da fala clara, fazer o aluno entender aquilo que eu estou explicando e fazê-lo participar da aula, falando também; uma aula dialogada.

Clara mostra sua representação em relação à docência e em relação ao ensino médio, resultado de experiências com as quais foi se constituindo, no decorrer dos dez anos que esteve na universidade. Ela é, nesse estágio de sua vida, a professora universitária com características próprias, que foi desenvolvendo na relação com as especificidades da universidade.

Agora, em contato com a formação continuada da nova instituição, Clara, confronta-se com outra cultura educacional e faz um processo de *revisão*, no sentido literal do termo: constata que precisa dominar não apenas os conteúdos, mas a metodologia, e selecionar os conteúdos para este nível de ensino; e dá-se conta de que os planejamentos que fazia eram *pro-forma* e complementa: em termos de avaliação, então, eu não vou nem dizer, porque foi péeeessimo, foi um ano horrível. [...] Eu não tinha uma preocupação com a metodologia, de criar e desenvolver um aluno autônomo.

Experimenta emoções como *resignação* e *busca* diante daquilo que precisa aprender e, ao mesmo tempo, tem lapsos de indignação. Demonstra isso claramente quando pergunta: Então, por que eu não consigo trazer a qualidade que eu tinha na faculdade pra esse grupo etário, pra esse tipo de público? Mas, por que lá na faculdade as coisas aconteciam bem e agora não estão acontecendo?

Nesse trecho da sua fala, Clara parece voltar a sentir-se sufocada diante de uma situação de extremo incômodo. Mas, gradativamente, as suas experiências de vida, em confronto com as inúmeras interferências advindas do meio escolar, vão dando origem a novos sentidos subjetivos e, conseqüentemente, a novas configurações que a remetem às seguintes conclusões:

Então, eu comecei a perceber que eu tinha problema na avaliação, problema no planejamento e metodologia de aula. Eu *não tinha* metodologia. Aí, eu fiquei me perguntando: *poxa, eu não tenho a metodologia adequada para o ensino médio!*⁴⁶

Manifesta certa indignação quando afirma que a universidade não está mais investindo em pesquisa e na formação do profissional: quer que o professor vá, dê sua aula e vá embora. Não está muito preocupada com aluno, também, não está preocupada com o aprendizado... A reflexão de Clara é o resultado do confronto de sua configuração subjetiva com os novos conteúdos que lhe foram sendo apresentados no atual ambiente de trabalho. Eles provocam nela certa instabilidade, na medida em que os padrões que referenciavam sua ação educativa não se sustentam mais. Isto nos revela que o meio, com suas características específicas, provoca o sujeito em atividade, tanto é que Clara se desestabiliza. Suas certezas foram sendo minadas por novas informações que, confrontadas com a configuração subjetiva daquele momento, modifica-a, pela interferência desses novos elementos em seu universo simbólico.

⁴⁶ Grifo nosso.

Sendo biomédica, até aquele momento, ela não teve acesso à formação pedagógica, aprendeu o pouco que sabe pela experimentação. Mesmo sem ter muitos conhecimentos pedagógicos, está preocupada em ser boa professora, em fazer com que seus alunos entendam o que está ensinando. [...] não estudava metodologia, não tinha esse estudo, essa análise, essa... Eu queria ser uma boa professora, só isso, e o retorno que eu tinha dos alunos era bom, na faculdade. Trava-se nela um confronto entre a crença que tinha de si como profissional na faculdade e os retornos que passa a receber da coordenação do ensino médio.

Até então, ser uma boa professora significava ser clara, fazer o aluno entender o conteúdo e participar da aula. Hoje, retomando o processo que percorreu, consegue olhar de fora, tomando a devida distância da trajetória percorrida e constata: Então, eu comecei a perceber que eu tinha problema na avaliação, problema no planejamento e metodologia de aula. Eu não tinha metodologia. Eu percebia que não estava bom, né?

Como pesquisadora, observei que, à medida que refaz as perguntas, Clara busca entender o caminho percorrido e explicita como ressignifica sua ação docente. Para Rey, essa professora constrói novos sentidos em relação à sua docência nos desafios que encontra, porque os sentidos subjetivos construídos em relação à docência: *ser boa professora exige estudo, dedicação e superação dos desafios*, geram nela uma emocionalidade que a torna aberta para aprender; faz dela uma professora que se sente em constante processo de aprendizagem, caracterizado pelo envolvimento e busca constante de aprender.

Sua fala explicita isso:

Sempre que eu me vejo desafiada e me tiram da zona de conforto, eu tendo... eu não tendo a ir para ... me manter na zona de conforto, eu quero ir pro lado mais difícil mesmo, eu quero tentar.

Ao mesmo tempo que percebe as dificuldades em sua docência –

Foi péeeessimo, foi um ano horrível, né? Percebi que eu tinha... que eu precisava de muita coisa para continuar dando aula no ensino médio. Não era pouca, eu tinha noção disso, precisava de muita coisa [insiste]: Mas eu fiz a opção de continuar mesmo assim [...] –

Clara mostra-se forte e persistente naquilo em que acredita, supera os medos, a insegurança e revela:

Só que, no começo, a gente esconde muito, né? E eu também me vi escondendo coisas, né? Até de mim mesma, né? Quer dizer, eu quero, ao mesmo tempo, crescer, mas eu tenho receio de colocar na mesa todas as minhas falhas. E durante um tempo, eu acho que eu... como é que eu uso a palavra? Sabotei, [risos] sabotei mesmo, eu me sabotei. Eu acho que eu sabotei a escola e me sabotei também. Porque eu não queria ver... o buraco era bem grande, e eu me achava boa professora. Eu, reconhecer que eu não estava sendo boa aqui, significava... como se eu tivesse que jogar tudo o que eu fiz anteriormente no lixo.

Em confronto com os desafios inerentes à atual situação, ela se situa neste espaço com toda a carga emocional subjetiva e se reposiciona. As dificuldades são vistas por ela como desafios; não entender de metodologia é um dificultador, mas como

pretende crescer, as dificuldades servem de trampolim para alcançar este novo objetivo. Não a dificuldade em si, mas a dificuldade aliada ao sentido que atribui ao ser professora; convivem o desconforto e o prazer, dois sentimentos contraditórios em que ela se apóia e se fortalece; o desconforto ocasionado pela insegurança de não saber e o prazer de constatar que estava aprendendo e podia aprender ainda mais. Entendemos que Clara é fortemente impulsionada pelos sentidos subjetivos que alimentam sua vontade de superar os desafios que representam as situações vivenciadas, porque *ser professora exige superação de desafios*.

Emocionalmente envolvida nas atividades da formação continuada, Clara é dotada de uma força – emoção advinda dos sentidos subjetivos – que a impulsiona a tomar decisões rumo a novas aprendizagens, mesmo não conseguindo explicar os motivos de sua decisão. Reconhece, no entanto, que a importância que dava a este ou aquele aspecto da sua docência depende da importância e do tempo que dedicava a esses aspectos que, sem dúvida alguma, se renovam constantemente.

Vale a pena destacar, ainda, que, na configuração subjetiva de Clara, a compreensão que tinha de si em relação à sua docência fez com que ela *sabotasse* – termo que ela hesitou em pronunciar - informações e não admitisse a falta de conhecimento em relação à avaliação e à metodologia, naquele momento. Admitir a falta de conhecimento de metodologia e de avaliação significava negar-se como “boa” professora, e isso foi muito difícil para ela. Experimenta uma disputa entre não

admitir que não sabe – manter-se tal qual era como professora – e admitir que lhe faltam conhecimentos e lançar-se em busca deles. O fato de estar indignada por não conseguir ser boa professora como era na faculdade é uma emoção tão forte que a faz *sabotar*. É a emoção que toma o comando desta sua reação (REY, 2003).

Nessas condições, a emoção que emerge da professora em atividade pode conduzi-la tanto na direção esperada pelo formador como para o lado oposto. No caso de Clara, encontramos-la inicialmente resistente, tanto é que esconde informações, mas temos, em contrapartida, um movimento de busca na direção de conhecimentos que ainda não detém: quer apropriar-se das propostas pedagógicas indicadas no projeto pedagógico da escola e defendido pela coordenação do ensino médio. Entendemos que os sentidos subjetivos constituídos em relação à docência conduzem suas opções.

Hoje, quando ela afirma que estes aspectos se renovam constantemente, referindo-se à compreensão que tem da sua docência e dos investimentos que faz na direção dessa compreensão, confirma o que Rey nos ensina, sobre a transitoriedade dos sentidos, dependendo do meio em que esse sujeito atua. “Na subjetividade, qualquer momento da história do sujeito pode aparecer como um elemento de sentido da configuração subjetiva atual de sua experiência” (REY, 2003 p. 220).

Na qualidade de sujeito ativo (REY, 2003), Clara assume cada vez mais responsabilidade nos espaços de sua experiência e, num processo único, vai, conforme ela nos descreve, redimensionando sua docência: devagarinho, eu fui cedendo, e fui percebendo que... a maneira como eu fazia tinha coisas boas, mas tinha muita coisa que eu não atendia mesmo, que não estava bom. O processo de constituição de Clara não se deu num passe de mágica. A inserção de novos elementos na sua constituição subjetiva acontece lentamente, à medida que ela vai se apropriando, dos novos conteúdos que a situação atual apresenta, na formação continuada e na própria docência. A experiência vivida por Clara neste novo contexto, em relação intrínseca com os outros sentidos constituídos ao longo de sua história pessoal, passa a fazer parte da sua configuração subjetiva (REY, 2003) e ela vai se transformando.

Como pesquisadora, senti o peso que representou esse processo para Clara, pela lentidão com que passa a narrá-lo. Pronuncia uma palavra, uma frase, pára, pensa, refaz o pensamento. É como se seu mundo se alargasse em um movimento concêntrico de avanços e resistências; de avanços pela integração de novos sentidos à configuração, gerando uma nova configuração subjetiva (REY, 2003) e de resistência, quando sua configuração subjetiva atual depara-se com elementos dissonantes em sua subjetividade. No processo de Clara, a reflexão é uma característica relevante, o que não significa um processo apenas cognitivo; é um movimento altamente carregado de emoção, que revela os sentidos subjetivos que o

regem. A reflexão é um elemento constantemente presente no processo docente de Clara no tempo em que foi observada.

5.1.2 Núcleo de significação 2 - A formação continuada em serviço: lugar de encontro consigo mesma e com a docência

Como já mencionado, Clara era professora universitária quando, de repente, depara-se com as novas políticas da faculdade que, remanejando e diminuindo custos, suspende a formação oferecida a seus professores. Coincidência ou não, neste momento é indicada para trabalhar com o ensino médio de uma escola particular.

No decorrer da entrevista, ela retoma sua trajetória e faz uma releitura do seu processo:

Ao longo daqueles dez anos, fui me desmotivando com a instituição ou com a profissão. A verdade é que perdi o entusiasmo. No início, eu tinha muita motivação para trabalhar lá também, tinha muita discussão com a equipe, mas depois, os atuais donos compraram a instituição e deixaram de investir em pesquisa, formação de equipes multidisciplinares, professor em período integral para fazer pesquisa.

Clara diz que *perdeu o entusiasmo*, o que significa dizer que os motivos⁴⁷ que a impulsionavam a exercer o magistério, tais como: o desejo de aprender sempre mais,

⁴⁷ Estamos entendendo motivos como Rey (2003 p. 247): *os motivos são configurações subjetivas da personalidade que representam verdadeiras integrações de elementos de sentido, cuja expressão está além da implicação do sujeito em um contexto presente da atividade.*

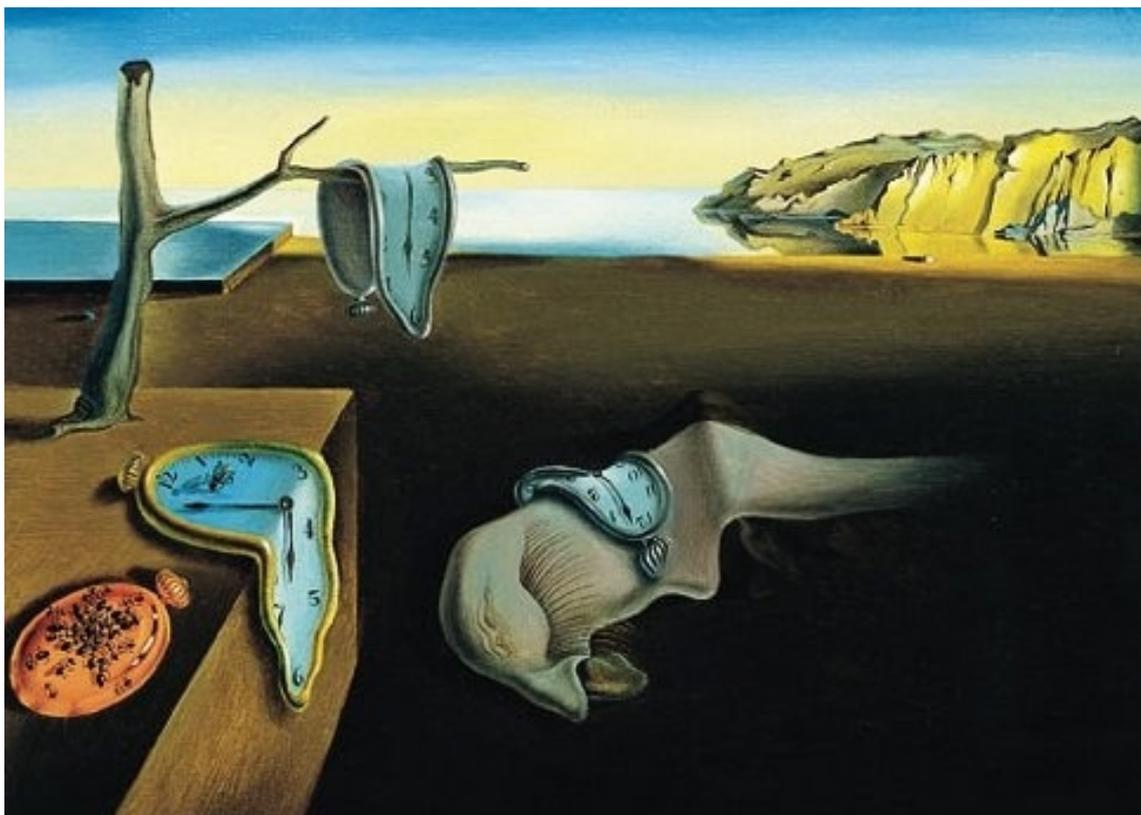
encontrar na universidade um ambiente que correspondesse a seu esforço por atualização, uma retroalimentação para os desafios, não encontravam mais eco nesse espaço.

Ela valoriza a docência e vê o investimento na formação como um suporte imprescindível para seu desenvolvimento profissional. Podemos inferir que ela perde o *entusiasmo* ou *motivação* porque os sentidos subjetivos que construiu sobre a formação continuada não coincidem mais com os significados da universidade. E revela como se encontra neste momento da sua vida pelo quadro “Persistência da memória” de Salvador Dalí. É uma citação longa, mas que me parece importante para analisarmos a importância dos sentidos subjetivos nas ações da professora Clara:

[...] quando vi esse quadro de Salvador Dalí, com esses elementos: é um quadro que me dá a impressão de estático, algo sem dinamismo e sem movimento. Me lembro que, nesse período, eu estava meio perdida: – *Será que é isso mesmo que eu quero fazer? Será que estou apenas desmotivada com a instituição?*⁴⁸ Chegou no décimo ano, eu pedi demissão voluntária da universidade e eu decidi dar um tempo; não procurei outra escola. A idéia era ir para a Itália [...], eu queria ficar um tempo lá. O quadro me remeteu muito a isso, essa representação do tempo que aparece no quadro, então me veio a dúvida: - *O que eu fiz com o meu tempo? O que eu estou fazendo com o meu tempo?* Senti que era o momento de dar uma parada, como estão esses relógios aqui: parados, me sentia assim e achei que era o momento de dar um tempo para repensar a minha vida e se eu queria continuar como educadora ou se queria fazer uma escolha diferente, ir para outro caminho. Mesmo porque não escolhi ser educadora, foi um caminho natural ser professora, na época. Por isso que escolhi esse quadro, não que o tempo que fiquei na universidade não foi bom, foi muito bom. As pessoas que conheci, com quem trabalhei: foi ótimo, mas, *é que, depois em um determinado momento, foi ficando ruim, me sentia assim: esse modelo estático*⁴⁹.

⁴⁸ Grifo nosso.

⁴⁹ Grifo nosso.



“Persistência da memória” (1931) – Salvador Dalí

Quando afirma que docência foi um caminho natural [...] mesmo porque não escolhi ser educadora, foi um caminho natural ser professora, na época, Clara parece não ter a compreensão de que ser professora é uma construção que envolve as mediações sociais, históricas, o ideológico em consonância com sua história de vida e que os sentidos subjetivos que a constituem, hoje, foram desenvolvidos por ela em contato com essa atividade, no cenário de sua atuação. Não identifica que a falta da formação continuada, onde alimentava seu desejo de aprender sempre, esvaziava a docência, porque esta é, segundo Clara nutrida pelo estudo, pela dedicação e pela superação dos desafios. É interessante acompanhá-la e perceber que não tendo como satisfazer essa necessidade emergente, ela quer isolar-se do mundo que a

circunda para rever-se. Isola-se, mas leva consigo tudo o que fez parte de sua trajetória e, como diz a professora, o útero é aberto, mostrando a dialética dos movimentos que aconteciam em Clara. Observemos atentamente o quadro e suas palavras:



“Estudos de Embrões” Rascunho⁵⁰ (1510 – 1513) – Leonardo da Vinci

⁵⁰ O que chamam a atenção de Clara é a palavra “rascunho” que evoca a situação em que se encontra e não o nome da obra propriamente dito “Estudos de Embrões”.

Por isso que escolhi o segundo quadro, “Rascunho” de Leonardo da Vinci, porque tive que dar essa parada e ele mostra muito bem esse meu estado... Me sentia assim, naquele momento – como um rascunho. *Nesse rascunho está representado todo o conhecimento que construí na universidade, aquilo que eu acreditava que era importante*, mas não me bastava mais, tive que entrar no útero de novo, estar sozinha e repensar os meus conhecimentos. É interessante que *o útero não está fechado, ele está em corte, ele está aberto, quer dizer, todo esse conhecimento para mim é importante, eu não estou jogando fora*. De certa forma senti que era um rascunho e que eu precisava fazer uma revisão, rever a minha vida, se queria mesmo continuar na profissão de professora ou não. Num momento, eu percebi que eu estava fazendo por fazer. Eu não estava acordando mais assim: — *Que bom, vou para a faculdade!*⁵¹

E continua:

[...] não tinha certeza se minhas dúvidas eram por conta de contingências externas ou se era a minha escolha que tinha sido errada... ou se era o somatório dos dois. O fato é que eu não me encontrava mais assumindo aquele papel. Mas, valorizava muito o que aprendi lá, aprendi muita coisa,

trazendo dois elementos importantes dentro do referencial teórico em que nos estamos baseando: primeiro, mostra claramente que ela é resultado da sua interação com o meio – foi se constituindo professora gradualmente e sua ação foi engendrando sentido para sua docência/vida. Docência-vida é um binômio que não pode ser analisado separadamente; faz parte de um todo, na subjetividade de Clara. Mudando as características do meio em que atua, muda, também, a sua configuração: a forma como a universidade se reorganiza não tem mais ressonância em sua configuração subjetiva. A emoção manifestada pela falta de *motivação*

⁵¹ Grifo nosso.

revela a necessidade que a professora tem de momentos para estudar, atualizar-se, discutir com os pares, que ora não lhe são mais garantidos pela universidade. E um segundo elemento, que também merece ser registrado aqui, a importância que Clara atribui ao repertório de conhecimento do qual foi se apropriando, no decorrer de sua trajetória na universidade, que a configuraram subjetivamente. Ela é um ser histórico, constituído a partir de sua ação e inserção em diferentes contextos que, alternada e concomitantemente, se configura e reconfigura.

À medida que Clara vai narrando, passo a passo, o processo feito, contrapõe o ontem e o hoje. Reconhece traços do ontem no hoje de sua ação pedagógica. É o que Rey (2003) nos explica, ao afirmar que a reconfiguração subjetiva traz em si as impressões da história. Há nela uma renovação que acumula experiências e estas dão a tonalidade singular ao sujeito atual. Esses aspectos aparecem nas palavras de Clara:

É bem verdade que muito das minhas melhores aulas possuíam “notas” daquilo que hoje entendo como o mais importante papel de um educador: entender como o aluno aprende e, a partir desse estudo, construir uma prática (metodologia) que conduza os estudantes ao aprendizado contínuo e permanente, com autonomia e paixão por aquilo que se está estudando.

Clara não faz apenas uma narração de sua trajetória: pára, pensa, analisa os passos dados, tenta entender o que se passou com ela no processo. Sinaliza resistências, elenca elementos que contribuíram nesse caminho rumo à docência, relembra

momentos em que foi “tocada” por alguma situação de formação. E fala muito da sua docência: quer ser a professora que ensina e o educando aprende, aquela que faz com que o aluno se apaixone por aquilo que está aprendendo. Clara participa intencionalmente desse processo de (re)organização de sua docência e vai (re)elaborando, (re)construindo a compreensão que tem da docência. Rey afirma que o sujeito,

em sua atividade consciente, se caracteriza pelo exercício constante de sua atividade pensante, reflexiva, o que não é um processo cognitivo, mas um processo de sentido (REY, 2003 p. 226-227).

Clara é dominada por uma ação emocionada de rever-se em seu processo, o que não a impede de fazer uma análise lúcida e objetiva de sua trajetória docente.

Em dez anos⁵², aprendi muito sobre biologia com os professores da Universidade, mas não aprendi a ser uma educadora e, até entrar neste Colégio, não vi necessidade de mudar essa realidade.

O confronto com as novas condições de trabalho abre-lhe novas perspectivas. Se nos reportarmos aos modelos de profissionais trazido por Pérez Gómez e Sacristán (2000), Clara situa-se no modelo do profissional catedrático, que prima pela transmissão do conhecimento como um professor especialista, e a aprendizagem resume-se à acumulação de conteúdos acadêmicos, diferentemente do que entende

⁵² Faz referência ao tempo em que trabalhou na Universidade.

hoje por ensinar; sua ação pedagógica apresenta traços do profissional crítico, em que os conhecimentos são ferramentas para o educando fazer uma leitura de mundo e criticamente inserir-se nele.

Não é nosso intuito analisar a prática da professora para situá-la em um modelo ou em outro, mas compreender o caminho por ela percorrido, a partir dos sentidos subjetivos constituídos em relação à sua docência. Se, na trajetória de Clara, a formação continuada não constituísse sentidos, se ela não representasse uma possibilidade de crescimento profissional, de acordo com os pressupostos utilizados neste trabalho, Clara não estaria empenhada em buscar formas de melhorar como profissional. O sentido subjetivo engendrado: *valorização da formação continuada em serviço como espaço de aprendizagem* é revelado pela emocionalidade do seu envolvimento e participação.

Minha convivência e observação mostraram em Clara uma pessoa que não faz nada pela metade, e isso é perceptível em relação à docência: assume-a com entusiasmo, buscando, na sua formação, subsídios para rever-se e avaliar-se na ação pedagógica. Abraça a sala de aula, envolvendo-se no processo de ensino e aprendizagem e, ao transpor a entrada do local da formação continuada, ela provoca em si – e, acredito, em seus pares – um movimento dialético de entrar e sair desse espaço para as situações de sala de aula e vice-versa.

Com vibração, ela articula todos os espaços de formação continuada em serviço propostas pela escola: estudo, reflexão, discussão com os pares em momentos individuais e coletivos. Ela reflete uma afirmação de Rey (2003 p. 236): “a linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de quem fala”. A fala de Clara revela seu estado emocional quando afirma:

muitos elementos contribuíram para que me encontrasse nesse processo que não termina e sempre recomeça, mas de maneira diferente, sempre nova e promissora⁵³.

Assume-se como sujeito no processo de constituição de sua subjetividade, isto é, interfere, intencionalmente ou não, no seu processo de subjetivação⁵⁴ ou produção de sentidos, utilizando-se dos meios que o momento atual lhe apresenta; reconhece e elenca alguns dos elementos da formação continuada que a provocam e a constituem:

O Simpósio de educação, com educadores e estudiosos do comportamento humano, o hábito de revisitar esses autores, mostra que determinados assuntos nunca se esgotam. *Temos que mudar junto, renovar, recriar nossa prática constantemente.*

Com freqüência, utiliza os termos *renovar*, *mudar*, o que implica a constituição de novos sentidos. Conforme Rey, “é importante para a saúde humana a capacidade de

⁵³ Grifo nosso.

⁵⁴ Subjetivação é o processo pelo qual, de forma seletiva e singular, um sujeito se apropria de elementos de seu contexto, inserindo-os em sua configuração subjetiva. O sujeito se constitui e, ao mesmo tempo, está apto a entrar em novos processos de subjetivação. Rey afirma que “[...] a subjetividade se produz de forma simultânea em todos os espaços da vida social do homem. Isso faz com que o sujeito, subjetivamente constituído ao longo de sua história, desenvolva processos de subjetivação em cada uma das suas atividades atuais [...]” (REY, 2004 p. 127).

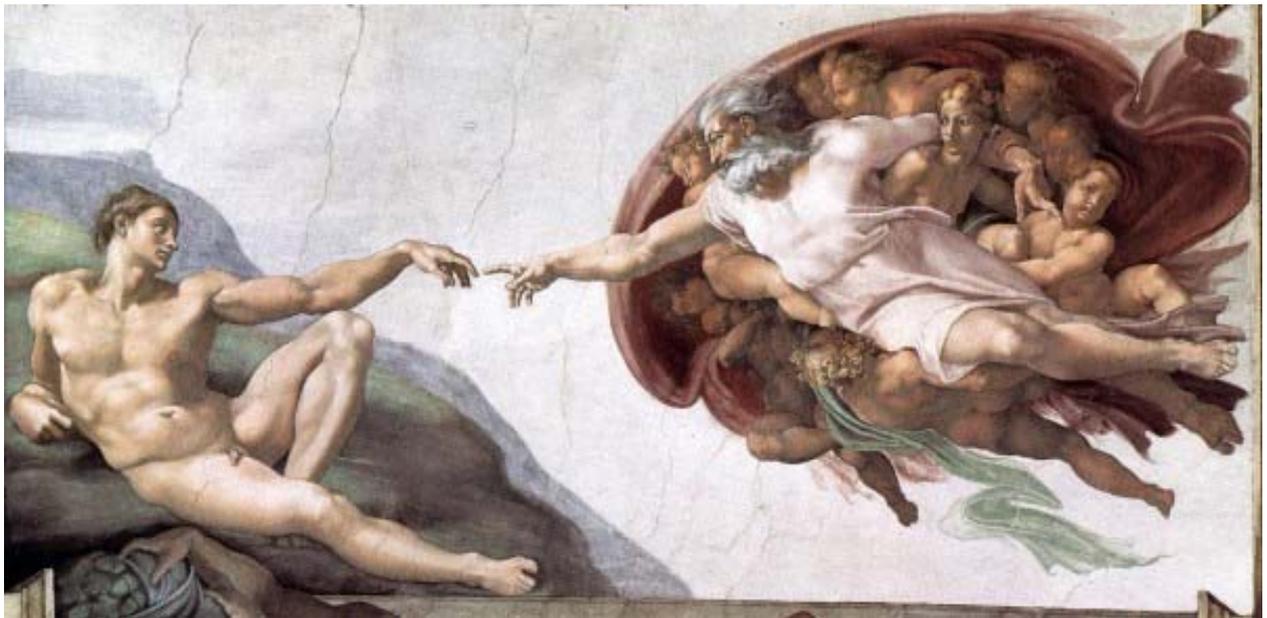
produzir novos sentidos subjetivos nos novos contextos em que vivemos” (REY, 2005 p. 27). Isso se evidencia no seu cotidiano, pela criatividade na elaboração de diferentes metodologias para suas aulas e pelo interesse em estar sempre em busca de um artigo referente à educação ou de temas mais específicos da biologia. Mais interessante ainda, é a forma como os traz presentes e socializa: Você viu este artigo? Complementa nossa reflexão de 2ª feira, ou ainda, li um texto de Pedro Demo que encontrei na internet sobre pesquisa. É maravilhoso, se quiser aproveitar na reunião com os professores! Constatamos que “nos processos da subjetividade, o atual sempre vai adquirir sentido dentro de sua confrontação com a configuração subjetiva do sujeito da ação” (REY, 2003 p. 183).

A formação continuada em serviço – atual contexto em que Clara está inserida – traz elementos provocativos que convergem para seu desenvolvimento, conforme ela mesma expressa:

Aí vem o terceiro quadro, que foi o primeiro, a primeira imagem que veio à mente quando a senhora fez a proposta: “A criação de Adão” de Michelangelo. Conhecia uma análise desse quadro em relação à biologia, à anatomia humana, a senhora já viu essa análise? É muito interessante, eu trouxe para a senhora ver a análise⁵⁵. Então, aqui a senhora tem o corte sargital do cérebro. O autor desenhou uma linha de contorno para mostrar que o formato da obra é exatamente o corte do cérebro, em um corte sargital. Veja que o pintor representou o tálamo, hipotálamo e o tronco encefálico: observe os anjos, aqui, em volta e o Criador, que seria essa parte toda,

⁵⁵ “Parece que a obra foi um marco, foi revolucionária e chocou os mais conservadores pela quantidade de corpos nus, possivelmente, resultado de seus estudos anatômicos; perceberam-se algumas peças anatômicas camufladas entre as cenas que compõem o teto da Capela Sistina. Alguns pesquisadores conseguiram identificar uma grande quantidade de estruturas internas da anatomia humana, que teria sido a forma velada de como o artista immortalizou a comunhão da arte com a ciência. Considerando essa hipótese, uma ampliação interpretativa da obra-prima de Michelangelo representaria o Criador dando consciência ao ser humano, manifestada pela função do cérebro.”

aqui. É impossível não fazer essa associação, sabendo dos estudos de Michelangelo com a anatomia humana. O Criador, aqui representado nessa pintura de Michelangelo, é esta parte do cérebro aqui na figura central, estruturas anatômicas principais que coordenam a função cerebral e do corpo. Os anjos estão de fato, no entorno, dando sustentação ao Criador. Quando nós comparamos o Criador com o segmento anatômico que ele representa, esta é a parte central do nosso cérebro, essa parte: tálamo, hipotálamo, bulbo. O bulbo controla atividades vitais, respiração, o coração. O tálamo e o hipotálamo fazem a conexão de tudo o que o córtex cerebral recebe como informação do mundo, inclusive emoções, e interpreta, faz as conexões necessárias e devolve para outras partes do cérebro ou outros órgãos para que haja uma resposta. Então, essa parte central controla tudo, é a mais importante do nosso cérebro e o Criador está exatamente nessa posição. Agora, isso aqui não seria nada se não existisse o entorno (anjos), que faz a percepção do mundo e ajuda a dar esse retorno, a resposta corporal, que corresponde ao papel dos anjos na sustentação do Criador.



A criação de Adão (1508 – 1512) – Michelangelo

Após ter explicado o quadro que escolheu, posiciona-se em relação a ele. Ela está no centro do processo, não só é sujeito de sua ação, agindo como sujeito

ativo no processo, como também consegue se situar nesse processo. Em suas palavras:

Como é que eu vejo isso no meu papel de educadora, principalmente aqui neste colégio? A *figura principal sou eu*⁵⁶, quando penso no conhecimento que estou possibilitando ao meu aluno criar, construir. É o meu conhecimento, são as minhas habilidades e competências a serviço da construção do conhecimento, mas esse conhecimento está sustentado por uma série de pessoas, que são meus colegas, a coordenação, e não só representada por uma série de pessoas, mas por uma série de momentos que a escola disponibiliza para mim.

Clara determina o lugar em que se encontra e relaciona-se com os demais elementos que compõem o quadro, deixando explícita a sua função, a função da formação continuada em serviço, da coordenação e a estreita relação existente entre elas.

Então, a representação dos anjos tem correspondência com todos os momentos que me enriquecem como educadora, para que aquilo que eu passo para o meu aluno seja algo mais significativo, mais completo, mais abrangente. Da mesma maneira que os anjos estão dando a sustentação para o Criador. Sinto que o meu trabalho tem essa sustentação aqui. Na figura de quem? Dos colegas, da coordenação, da sessão reflexiva – é isso que sustenta o meu trabalho –, do diálogo e troca que tenho com os meus colegas, dos simpósios, das reuniões coletivas, da construção coletiva dos projetos. Embora eu seja a figura principal na “transmissão” [leia-se construção] do conhecimento, existe uma série de fatores, de pessoas e de situações que dão essa sustentação para que eu consiga fazer esse trabalho, e para que me sinta alimentada e sustentada de fato [realizada]. Essa percepção não era tão clara antes, tanto que agora eu me sinto mais merecedora do nome educadora, antes não. Eu estava dando aula de biologia, era professora de biologia e agora eu me sinto educadora.

⁵⁶ Grifo nosso.

Pode-se perceber que os sentidos da formação continuada em serviço, em Clara, têm sua gênese na dialética relação de sua história de vida com sua experiência concreta na formação continuada em serviço. É importante ressaltar que a motivação de Clara não se restringe à formação continuada em serviço; estende-se à sua relação com os colegas e à sua docência. É como nos esclarece Rey (2004 p. 127):

A motivação não é específica de uma atividade, é uma motivação do sujeito, uma configuração única de sentido que participa da produção de sentido de uma atividade concreta, mas que não é alheia aos outros sentidos produzidos de forma simultânea em outras esferas da vida do sujeito.

A motivação de Clara, somando-se ao contexto da formação, assim como ela a representa na descrição do quadro “A criação de Adão”, é um cenário que favorece a constante gênese de sentidos subjetivos que a reconfiguram subjetivamente.

Clara explicita o processo em que se foi constituindo a professora que é hoje, dando a impressão de ser um processo predominantemente racional. No entanto, estudos como o de Rey (2004) esclarecem que mesmo

as posições racionais do ser humano são, na realidade, produções de sentido, na medida em que se organizam sobre a base dos interesses e

necessidades relacionados aos contextos desde os quais atua, e a partir de suas histórias nesses contextos (REY, 2004 p. 130).

Voltando ao quadro apresentado por Clara, esta, em outro momento, assim se expressa em relação aos espaços de formação continuada em que está reunida com seus pares:

É muito importante o diálogo com colegas, através da discussão de aspectos inerentes à prática educativa. Em muitos desses momentos, temos bons textos como suporte para a discussão e, a partir deles, criamos um novo olhar sobre a metodologia que adotamos, os processos de avaliação e recuperação contínua, a lição de casa, a orientação de estudos...

Quero ressaltar um aspecto de minha observação em relação aos momentos em que ela está em grupo com outros professores: tem forte influência, no sentido de *arrastar* o grupo para a reflexão e, da mesma forma, sabe ouvir atentamente seus pares. Conduz o grupo à dinâmica de reflexão que estabelece relações entre o teórico e a prática pedagógica, como o fez em 2 de fevereiro de 2008, com professores da 2ª série do ensino médio, quando discutiam o tema *Interações professor-aluno: potencializando a aprendizagem*, Clara chama a atenção para a importância do professor nesse processo, alertando que cabe a ele criar espaço para que o educando manifeste seu saber; o convite personalizado ao aluno é uma ação do professor que mostra a valorização ao conhecimento que o aluno traz e, um pouco mais adiante, no decorrer da discussão, acrescenta que a forma de desenvolver o conteúdo nem sempre é convidativa para o aluno; a afetividade potencializa a aprendizagem e é um

convite para o aluno prosseguir aprendendo. A postura participativa e de integração com o grupo expressa a intensidade de seu envolvimento, emoção que nos permite confirmar os sentidos subjetivos da formação continuada para ela. As contribuições de Clara, como a supracitada, são notadamente reconhecidas pelos colegas e, acima de tudo, revelam seu compromisso com a docência e com a formação continuada.

Com a mesma intensidade, ressalta a importância de outros momentos formativos:

A construção de projetos coletivos (Projeto Educativo, Projeto de série, Estudos de meio, dia de encontro) *são momentos enriquecedores*, uma vez que percebo como as outras disciplinas colaboram com o meu componente curricular...

Pareceu-me interessante a maneira como a professora distingue cada um dos tipos de propostas que compõem o sistema de formação continuada em serviço, nesta instituição, e a forma como as situa no quadro por ela escolhido. Mencionou os momentos coletivos, os pequenos grupos com os pares e, agora, fala dos encontros personalizados com a coordenação – a chamada sessão reflexiva; destaca elementos fundamentais que provocam nela movimentos de conscientização. Em sua redação ela escreve: A sessão reflexiva torna-se um momento ímpar, uma vez que a construção da pauta é dividida com o professor; realçando a figura do professor como principal agente de sua aprendizagem, fala da maneira como ela valoriza essa instância de formação enfatizando a possibilidade de expressar suas dificuldades e

avanços, contribuindo para o envolvimento do professor no processo de formação continuada, como é o seu caso.

Tenho uma sustentação muito grande na escola e ela é permanente, porque a cada dia aparecem coisas novas e sempre vou precisando de mais, de mais, de mais e isso me motiva. Sinto-me bem no lugar onde trabalho, feliz em acordar e dizer: – *Eu vou trabalhar, vou encontrar meus alunos, vou encontrar meus colegas, vou encontrar a coordenação*⁵⁷. Me sinto mais completa e segura com esta sustentação [emocional e pedagógica]. Embora o papel principal seja meu, não aconteceria do jeito que acontece sem essa conexão que existe no meu entorno e foi por isso que achei que este quadro é bem representativo da minha história...

E acrescenta dois aspectos das relações interpessoais coordenação-professor: a qualidade da relação e o tipo de pergunta que aquela profissional faz aos professores na sessão reflexiva. Em se tratando da qualidade dessa relação afirma:

Este é um ponto delicado, que exige da coordenação perguntas adequadas, inteligentes, que revele ao professor o fazer pedagógico e as estruturas viciadas que, muitas vezes, insistimos em adotar.

A afirmação de Clara traz subjacente importância que ela atribui à competência profissional do formador como uma condição para lidar adequadamente com as questões do conhecimento pedagógico⁵⁸ do professor, mas coloca no mesmo patamar o cuidado com a singularidade do professor. Segundo Clara, é primordial

⁵⁷ Grifo nosso.

⁵⁸ No seu livro “Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor”, Facci (2004) traz elementos que podem enriquecer o trabalho da coordenação, visando à formação para o ato de ensinar.

criar uma relação empática⁵⁹, que ofereça subsídios para o professor repensar sua função docente, sem feri-lo ou desanimá-lo. Em suas palavras podemos entender a força dessa condição, para que a sessão reflexiva possa caracterizar-se como um espaço de formação continuada em serviço:

Empatia entre a figura do professor e da coordenação me parece um elemento fundamental. Muitas vezes, após uma boa sessão reflexiva, saio com mais perguntas do que entrei, e isso não é ruim. Outras vezes, saio vitoriosa por perceber, em minha prática educativa, o trabalho de um verdadeiro educador, e isso, também, não é nada ruim. A pergunta que me faço é: por que antes eu não refletia sobre a construção de uma prática educativa nova, reveladora e transformadora para mim e para o aluno?

Na relação professor-coordenação, podem aparecer diferentes elementos que têm que ver com as experiências anteriores de ambos, com a condição do professor em relação à sua docência, com as condições de trabalho do coordenador, da forma como concebe a sua função. E, para que a sessão reflexiva seja mais um espaço de formação continuada, é fundamental que, na relação com o professor, o coordenador tenha presente a subjetividade do professor, com todos os seus desdobramentos. Referir-se, enfaticamente, à responsabilidade da coordenação, nesta relação, é uma forma de dar relevância à intencionalidade nas ações do formador, não apenas em relação ao conhecimento a ser desenvolvido no projeto de formação continuada, mas às informações subliminares que são comunicadas ao professor pela linguagem não-verbal, sobretudo numa relação personalizada como é

⁵⁹ Placco e Almeida discutem este tema em “O coordenador pedagógico e o cotidiano na escola”, 2003, “As relações interpessoais na formação de professores”, 2002 e “O coordenador pedagógico e o espaço de mudança”, 2007.

a sessão reflexiva. Apesar dos conhecimentos e do cuidado, a relação coordenação-professor pode desencadear um processo inesperado e até mesmo constrangedor, no professor, afirma Clara:

[...] eu posso interpretar mal a sua contribuição, a sua provocação em relação à minha prática. Independente do instrumento que é utilizado para criar isso no professor, pode ter o efeito inverso e ele pode até se esconder mais.

A afirmação de Clara indica que a atenção às emoções do professor é a via de acesso para o formador, pois as emoções expressam um somatório de eventos configurados e desveladores do estado atual do sujeito professor, que em confronto com determinados conteúdos pode rebelar-se ou acolher a formação continuada. Os sentidos subjetivos que Clara constituiu em relação à formação continuada interagem de modo a manifestar emoções que têm como resultado um envolvimento efetivo em todas as modalidades em que a formação continuada em serviço se apresenta. Poderiam, no entanto, ser emoções de desvalorização e distanciamento, ou mesmo podem conviver com emoções contraditórias como as experimentadas por Clara, quando omite informações à coordenação.

A formação continuada em serviço tem a função de intervir nos processos de conhecimento do professor, colocando à sua disposição instrumentos que possam ajudá-lo nessa trajetória. No entanto, é de fundamental importância que o formador saiba que a subjetividade de cada professor que está à sua frente tem um tempo, um momento propício, que não depende só das provocações advindas dos

conteúdos por ele apresentados, mas do somatório de eventos que constituem seu sistema simbólico, cujas necessidades e emoções emergem. Com isso não estamos afirmando a impossibilidade de acessar o universo subjetivo do professor, mas procurando evitar expectativas em que se esperam atitudes e respostas semelhantes para uma mesma proposta formativa.

Clara é um exemplo de professora que administrou as informações que se confrontavam com as suas convicções, aderindo e recuando, acolhendo e rejeitando. Retrata os processos dialéticos e complexos dos movimentos da pessoa em confronto com novos eventos, movimentos aos quais o formador, como o par mais desenvolvido em relação ao professor, deve estar atento e buscar formas diferenciadas de interferência.

5.2 Sentidos subjetivos engendrados pela trajetória da professora Olga

Núcleo de significação¹ - Encontro com a docência

Indicadores

- É de uma família de professores: pai, mãe, tia e marido;
- A família da mãe tem formação humanista;
- É de uma família de esquerda;
- Leituras de jornal e discussões políticas sempre fizeram parte do cotidiano da família;
- Professores eram pessoas importantíssimas; os que tinham feito Caetano de Campos eram da elite paulista;
- Indigna-se com a desvalorização docente;
- Identifica-se com os ideais de Portinari; ele e seus quadros lhe são familiares;
- Entrou em arquitetura na USP e história na PUC e fez opção pela segunda;
- Desfrutou ao máximo do período em que foi tutora dos cursos de história, antropologia e filosofia;
- Fez licenciatura em história e, durante o curso, sentia-se feliz pela opção. Fez, também, mestrado na PUC na mesma área;
- Durante o mestrado, deu aula na faculdade e tinha como sonho entrar em grandes faculdades e trabalhar com adolescentes;
- Acredita que sua função é contribuir para que seus alunos se tornem cidadãos;
- Quando ficou afastada da docência, sentiu-se deprimida e chamou a este período de medíocre;
- Busca o contato com adolescentes como símbolo de “coisas novas”, satisfação e privilégio de ver o aluno crescer;
- Sendo professora, sente-se parte da história dos adolescentes, e propõe-se a construir uma história maior com eles;

Sentido subjetivo: A docência: caminho de realização pessoal.

Núcleo de significação 2 - Olga e a professora Olga esculpidas num único ser.

Indicadores

- Faz de sua profissão sua vida e de sua vida, sua profissão;
- A escola é sua casa;
- O tempo todo, Olga pensa em seus alunos, mesmo em casa;
- Para Olga, dar aula não é só *entrar em sala, levar o giz e falar*, é entrar nas vidas dos alunos, fazer parte de suas histórias de vida, desenvolver neles a cidadania;
- Reconhece a influência que o professor tem sobre o aluno e vigia suas ações, pois se reconhece modelo para o aluno;
- O trabalho coletivo com os colegas, por exemplo, é, também, uma forma de ser exemplo para os alunos trabalharem em grupo;
- Não quer deixar suas aulas virarem rotina e repensa diariamente sua prática em sala de aula;
- Ao preparar suas aulas, preocupa-se com o aproveitamento dos alunos;
- Procura saber como é que o aluno aprende;
- O resultado da aprendizagem dos alunos é motivo de satisfação para Olga, assim como os destinos do país fazem com que repense sua ação docente;
- Compara o seu trabalho como docente ao de uma formiguinha e com a fortaleza de um rochedo;
- A formação continuada em serviço é um dos momentos ricos de aprendizagem que revitalizam sua docência;
- Aponta o tipo de relação respeitosa da instituição em que trabalha com o professor como fundamental para reanimar sua docência.

Sentido subjetivo: A minha docência: minha profissão, minha vida.

5.2.1 Núcleo de significação 1 - Encontro com a docência

Olga tem 46 anos e 26 de magistério. É a caçula de uma família de professores: seus pais e a tia são professores de história, sua irmã, professora de português e o ex-marido, da área de filosofia. Tem licenciatura em História e é mestre pela PUC/SP, com um estudo sobre a transformação do espaço urbano.

Olga trabalha na instituição pesquisada desde 1998, ministrando aulas de história para o 8º ano do EF e Ensino Médio, realizando um dos seus sonhos: trabalhar com adolescentes.

Ao participar com muita disponibilidade e interesse desta pesquisa, Olga vai puxando da memória os fios que tecem as interfaces da docência, como se desenrolasse, gradativamente, um novelo revelando sua percepção sobre a docência: [...] eu me lembro, quando eu era pequena, professores eram pessoas importantíssimas, e aquelas professoras que tinham feito Caetano de Campos em São Paulo, então, eram da elite paulista. E, ao trazer presente a fala de Pedro Demo⁶⁰, revela o outro lado da sua compreensão sobre a docência:

[...] Pedro Demo mostrou com dados que a escola tem que mudar... Se a gente continuar com aquela escola tradicional, aquela que não pensa no ser humano integral, no ser humano que vai agir no futuro, que ele vai ser um cidadão no futuro, que ele vai construir o mundo, que ele está aí porque ele pode, porque ele faz a diferença, tem que

⁶⁰ Faz referências ao escritor e palestrante por ter lido alguns de seus textos na formação continuada em serviço da escola e ter participado de uma de suas palestras, em janeiro de 2008.

ser uma educação significativa, esse menino precisa aprender a aprender, e ao aprender a aprender, aprender a se mobilizar, aprender a mudar, mudar a si e mudar ao mundo. Isso é fundamental, isso é aprender. *Essa é a educação que eu acredito*⁶¹.

Ser professora é muito importante para Olga, que além de ser membro de uma tradicional família de professores sempre esteve rodeada de acadêmicos e de pessoas representativas na sociedade, como é o caso de Portinari. Suas amigas são muito ligadas à academia e a pessoas que valorizam a cultura; ela mesma lê jornal todos os dias e participa de movimentos em prol da democracia, de debates políticos e discussões sobre os destinos do país. Fala com orgulho da sua origem e dos caminhos que trilhou para tornar-se docente: era muito estudiosa enquanto adolescente, ajudava os colegas que tinham dificuldades, tanto que as paredes de sua casa viravam lousa, na época dos exames finais. Sempre foi tutora, na universidade e, após a licenciatura, começou a dar aulas em cursos técnicos, o que representou um desafio para a neoprofessora. Posiciona-se sempre a favor da classe: em seu discurso, conjuga a valorização da *figura da professora* pela sociedade em geral e a sua função política na sociedade: entende que ensinar “exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1997 p. 110).

Fruto da convivência em uma família bastante politizada, Olga traz para a docência essa forma ativa de interferir nos rumos do país, via educação do adolescente. Mais do que lamentar a perda do status que a classe gozava no século passado, marcada

⁶¹ Grifo nosso.

pelo respeito e distinção atribuída à docência, Olga se entristece com a desvalorização e precarização (SAMPAIO e MARIN, 2004) do trabalho docente e, conseqüentemente, do professor, na sociedade atual, e enfatiza o aspecto político da docência, sua função na sociedade, vertente que predomina em sua fala. Olga revela ter muito vivas na memória as questões éticas e políticas, como dimensões relevantes para os professores. Essas dimensões, mencionadas enfaticamente por Olga, são discutidas por Placco (2008). A autora ressalta que “a formação deve ser olhada em sua multiplicidade e precisa desencadear o desenvolvimento profissional do professor em múltiplas dimensões, sincronicamente entrelaçadas no próprio indivíduo” (PLACCO, 2008 p.185). Destaca, ainda, a importância das dimensões éticas e políticas no conjunto de outras dimensões fundamentais na formação docente. Elas marcam “uma determinada visão de educação, com determinados objetivos da educação, com a formação de um determinado tipo de homem e desejado tipo de sociedade” (PLACCO, 2008 p. 195) e assim essas dimensões são, também, entendidas por Olga.

Como desdobramento dessa compreensão da docência, em se tratando de ter uma participação nas políticas da escola, Olga envolve-se ativamente nas ações da escola: elaboração do projeto educativo, candidata-se a preparar e acompanhar os estudantes do ensino médio no Fórum da FAAP (Fundação Armando Álvares Penteado), fora do seu horário normal de aula, e outros eventos que assume espontaneamente, como é o caso da Semana da Cidadania. São atividades que

interferem na constituição de Olga, na medida em que se entrega com todas as suas forças, como desdobramentos de sua docência.

Quando eu vi o projeto educativo fiquei encantada, e quando nós o refizemos, foi melhor ainda. Interessante essa escola, muito interessante, quando eu soube que o projeto educativo era feito e discutido por todos: coordenação, professores e funcionários, ficou mais interessante ainda. Tem escola que acha que tudo está pronto e nada precisa ser refeito e eu não acredito nesse fato de achar que está tudo pronto. Se o mundo muda todos os dias, como é que a educação está pronta e acabada? Isso não existe, o mundo é um eterno vir a ser, e a educação precisa considerar isso.

E complementa em outro momento:

O ano passado⁶², refazer o projeto educativo foi um processo de aprendizado, porque a gente teve que ouvir o funcionário. A visão do funcionário é diferente, o inspetor de alunos, ele tem uma visão do aluno que não é a nossa, mas ele também é um educador [...].

No decorrer da pesquisa, Olga faz referência, também, aos projetos de série/ano elaborados coletivamente pelo grupo de professores, aspectos valorizados e elogiados pela professora. Esses componentes da história de vida de Olga são constitutivos de sua docência e é a partir deles que ela vai engendrando sentidos à sua docência. São elementos que marcaram sua ação docente e perpassam a forma como se relaciona com a função docente hoje, explícita em sua fala e nos painéis *Guerra e Paz*.

⁶² Refere-se a 2006, ano em que o Projeto Educativo da escola foi elaborado coletivamente por professores, funcionários e equipe de direção e coordenação.

Ele (Portinari) mostra dois lados, quer dizer, o homem pode criar uma tecnologia para matar, mas ele pode criar uma sociedade que pode ser de paz, de fraternidade. E Portinari sempre foi uma pessoa preocupada com os outros, ele sempre se preocupou com uma sociedade mais justa, menos desigual. Ele teve uma atuação política desse jeito e é algo que eu acredito. E eu acho que esse é o caminho da educação.



“Guerra e Paz” (1953 – 1956) – Candido Portinari

Reportando-se, ainda, aos quadros de Portinari, acrescenta:

[...] eu não vejo outro caminho a não ser a educação, mas uma educação global mesmo; de formação de cidadãos, da pessoa e não só o conteúdo. Então, isso renovou a minha visão do magistério nos últimos 15 anos.

Quando fizemos a primeira entrevista, Olga fez referência à atuação do professor e trouxe como exemplo um fato recente de violência que julga imprescindível ser

discutido com os alunos adolescentes, tornando mais clara ainda a compreensão que tem da docência e do docente.

Estamos constantemente olhando para o aluno e vendo a necessidade dele. Nossa, a gente tem, nas últimas semanas, tem mais ouvido falar nisso [violência] depois daquele acidente daquele menino que morreu arrastado⁶³

Ao selecionar os quadros “Guerra e Paz” de Portinari, para representar momentos de sua docência, revela sua identificação com esse pintor que lutou corajosamente, por meio de sua obra e por sua ação política, contra todas as formas de violência e a favor da paz.

O quadro de Portinari representa um capítulo muito grande na história da minha família. Meu pai é o padrinho de batismo de uma das netas do Portinari e sempre em casa a gente teve uma grande admiração pelo trabalho dele. Então, realmente, o Portinari, tem muito a ver comigo, a minha infância toda eu ouvi falar nele, meu pai contando histórias dele. Ele sempre foi um dos meus pintores favoritos. Este mural significa a busca pelo entendimento entre os homens, a superação das diferenças, a superação de caminhos opostos, de histórias opostas, de opiniões conflitantes.

A partir de sua fala é possível compreender como a docência é subjetivada por Olga. O fato de ter nascido num berço de professores, numa família que discutia questões sociais, foi constituindo nela as dimensões éticas e políticas da educação, de modo

⁶³ Ver reportagem da Revista VEJA, Ed. 1995, ano 40, n. 6, de 14 de fevereiro de 2007, p. 45-49.

que não consegue conceber a docência sem essas dimensões que contribuem para desenvolver junto a seus alunos uma formação para a cidadania.

É interessante perceber como transita entre aspectos que expressam a politicidade⁶⁴ da ação docente, que ela assume com afinco, como função sua e, com a mesma intensidade, reporta-se aos adolescentes como os constituintes da reconfiguração da professora. São eles que engendram elementos que a *renovam*.

[...] O que me leva a ser professora é esse desafio constante e também fazer parte da história desses meninos e saber que eu estou construindo uma história maior com eles.

Nessa relação, ao mesmo tempo que Olga é constituinte do seu aluno, ele também a constitui, conforme ela mesma expressa:

[...] eu preciso do adolescente, eu preciso dos meninos que trazem coisas novas, aquela agitação, e mais, é muito emocionante você ter o privilégio de ver um indivíduo crescendo, você poder interferir nesse crescimento, interferir e falar: olha, esse caminho é melhor, que tal você experimentar? E por que você não tenta com seus próprios pés? Isso pra mim é muito importante.

A relação de Olga com a docência e, mais especificamente, com o aluno adolescente, transmite uma emoção que – relacionada com outras informações – nos permite interpretar e apreender o sentido subjetivo subjacente: *a docência: caminho de realização pessoal*.

⁶⁴ Termo utilizado por Pedro Demo (2008).

Olga não utiliza em nenhum momento de sua fala a palavra missão, para referir-se à docência, mas a capacidade de doação e o esforço ilimitado para sua realização revelam que em sua compreensão e vivência da docência, ela articula o apostolado, o trabalho e a profissão⁶⁵. Perpassam suas ações docentes a entrega e o compromisso ético moral com o outro na mesma proporção que o interesse pela autonomia e competência técnicas necessárias à docência (TEDESCO e FANFANI, 2004). Em vários momentos da pesquisa, encontramos-a falando da intenção de fazer algum curso sistemático na área de educação, da assiduidade na leitura, em estudo e reflexão sobre questões que aparecem no seu cotidiano, a participação efetiva na formação continuada em serviço, o que denota a compreensão da docência como profissão, outro componente que expressa a historicidade do processo de constituição da docência em Olga.

A leitura pra mim é fundamental, sou uma pessoa que preciso ler, necessito ler. Vivo lendo, mas preciso também da escola, do adolescente; eu preciso de desafios. É uma necessidade da minha formação contínua. Eu quero [gaguejou] ... eu estou terminando de pagar as contas da época da doença da minha mãe, mas eu quero fazer um curso de especialização. Eu não sei ainda se estou querendo fazer doutorado, mas quero fazer um curso e gostaria de fazer na área de educação [...].

Durante sua trajetória, Olga vai engendrando, em sua configuração subjetiva, a docência como realização pessoal, tecendo um perfil de professora que mescla a

⁶⁵ Segundo Tedesco e Fanfani (2004, passim p. 69-73), a constituição da docência se assentou sobre uma “tensão muito particular entre dois paradigmas: o da vocação e o apostolado *versus* o do ofício aprendido. [...] A tarefa do professor era o resultado de uma vocação, sua tarefa se assemelha a um ‘sacerdócio’ ou ‘apostolado’ [...] O ensino, mais que uma profissão, é uma ‘missão’ a qual alguém se entrega [...]”. Hoje, ainda, a docência “supõe combinações variáveis destes três elementos: vocação-apostolado, trabalho assalariado e profissionalidade”

vocação e o profissional, a entrega e o caráter ético e político, a necessidade de atualização e as pretensões que deseja alcançar. Olga constrói sua docência vivenciando cada uma de suas ações como uma experiência única e irrepitível, constituindo, assim, sua profissionalidade (GATTI, Mímeo s/d).

5.2.2 Núcleo de significação 2 - Olga e a professora Olga esculpidas num único ser

As informações que obtivemos de Olga, lidas, relidas e interpretadas nas palavras, meias-palavras e silêncios, nos propiciou apreender os sentidos subjetivos constituídos sobre a docência como *caminho de realização pessoal* e intrinsecamente relacionados a esse, outro sentido subjetivo que a move, num ir-e- vir indistinto entre sua vida, sua docência e a formação continuada em serviço. *Olga e a professora Olga* se misturam, numa constituição complexa e dialética, revelada pelo sentido subjetivo: *a minha docência: minha profissão, minha vida*.

Na interseção de *Olga* e da *professora Olga* existe a *Olga-professora*. Ela vive tão intensamente a docência em seu cotidiano, mesmo fora da escola, – por exemplo, vê um filme e logo pensa em seus alunos; da mesma forma, traz para a sala de aula suas experiências de compromisso político, de compromisso ético, questões de cidadania – que há uma confluência dos dois sistemas, entrelaçados, intrinsecamente relacionados e interdependentes: ora emerge um, ora outro; mas,

sempre, um revela o outro. Essa constituição de Olga fica evidente na escolha do quadro de Magritte, quando diz:

Antes de escolher Salvador Dalí, eu pensei em um quadro do Magritte. Era um homem, era interessante, porque era a memória, era também sobre memória, mas era um homem que tinha dois homens dentro dele...

assim como dentro dela convivem as *duas Olgas*.



“L'esprit d'aventure” (1962) – René Magritte

Podemos retirar das informações, obtidas no decorrer da pesquisa, elementos que revelam a forma peculiar de constituição da subjetividade de Olga, tendo como elementos essenciais os sentidos subjetivos mencionados anteriormente.

Explicitando melhor: ao se referir à instituição de ensino desta pesquisa, por exemplo, Olga trata-a como sua casa, da mesma maneira que leva os adolescentes para sua casa, ao pensar neles o tempo todo – na preparação de suas aulas, ao selecionar textos ou escrever outro mais adequado à compreensão deles – :

Quando eu falo que essa escola é minha casa, essa escola é minha casa. Todo dia, quando eu levanto, eu venho pra cá, eu entro aqui, eu falo: eu estou chegando de novo na minha casa, todos os dias assim. É assim, é mental. Hoje mesmo, quando eu vim [...], eu estava subindo, ali as escadas da Educação Infantil e comentava que eu me sinto assim, sempre crescendo e onde é que eu cresci? Na minha casa. Lá, eu ficava junto com meu pai, minha mãe, com meus irmãos. Então, é algo assim: as discussões, a partilha, é assim que a gente cresce, é assim que a gente se forma como professor [...].

Nessa mesma direção, quando, em um final de semana prolongado, foi acompanhar alunos no fórum da FAAP, eu lhe disse que não iria ter tempo para si e ela me respondeu que estar com eles é tão gratificante quanto um descanso.

Ao mesmo tempo, evidencia, com certa clareza, em sua função docente, a necessidade de aprender, de fazer de seus alunos cidadãos atuantes na história de seu tempo e na história que vão construir. Nela, os papéis se misturam e revela-se a professora Olga. Vejamos a seguinte afirmação:

Houve uma fase da minha vida que eu fiquei muito triste, eu não sei se pelos caminhos políticos que o Brasil tomou, no começo da década de 90, o Collor, sabe? Tudo na frente de você; a gente lutou, lutou, lutou para votar para presidente e, de repente, vota-se naquele indivíduo. E a gente pensa: *Será que eu fiz o meu trabalho errado?* Eu acho que isso ajudou muito para eu ficar descrente. Mas, fazendo terapia, porque eu era muito ansiosa, o terapeuta disse assim: Espera aí, as pessoas têm que aprender, elas às vezes erram para aprender. E lembrou o seguinte: Qual é a coisa que você mais lembra, por exemplo, da matéria em que você ia mal na escola? Dos meus erros. Então, tem erros que eu nunca mais cometi. Então, se você souber lidar com o erro, ele vai construir o acerto. Aí, o meu terapeuta falou mesmo: Ô, Olga, as pessoas têm os seus caminhos a trilhar, elas erram. *E você não vai poder querer viver a vida delas.* Elas vão errar, se elas não estiverem no tempo certo, e não vão errar se tiverem acumulado experiência...

Ao mesmo tempo que Olga se questiona sobre os possíveis erros de sua docência, duvidando do seu trabalho, acredita em sua docência, evidenciando que as contradições fazem parte de sua constituição subjetiva (REY, 2005a).

A gente está procurando criar o aluno para o mundo em constante transformação. Com novas tecnologias e desenvolvimento da ciência, a gente pode formar o aluno que pode ir tanto para o lado ruim, se a gente não souber como encaminhá-lo, como para o lado bom, da paz, da fraternidade, uma sociedade melhor, mais justa, menos desigual, cada um de acordo com a suas possibilidades [...].

E continua:

Eu me mobilizo com uma boa discussão, eu me mobilizo por uma boa leitura, eu sempre me envolvo. Eu me mobilizo para ver um filme e depois discutir com os alunos, para isso eu me mobilizo.

Acredita no potencial do aluno e dispõe-se a interferir, intencionalmente, em sua formação e no conhecimento a ser construído, animada pelos sentidos que engendrou, no decorrer de sua trajetória de 26 anos de educadora. Como historiadora, quer fazer história com seus alunos e fazer a sua própria história na relação com eles. Vive a vida de seus alunos adolescentes e fá-los viver da sua, na medida em que os insere na sua história de vida, conforme vimos afirmando. Ela disse: no primeiro dia que eu entro em sala de aula numa turma que eu não conheço, costumo falar parte da minha história [...]. Ela fala de si, dando abertura para que eles também se sintam livres para perguntar, contar suas histórias e falar de seus interesses.

Me mobiliza fazer com que os alunos cheguem e conversem comigo. Tenho muita preocupação que tenham abertura de conversar comigo, isso é fundamental. Na minha aula, os alunos perguntam, porque eles sabem que podem fazer perguntas: essa é a minha eterna preocupação. [...] quando um aluno, no começo da aula, vira para você e diz: professora, eu fui assistir ao filme tal e lembrei de você, eu estou chegando nesse aluno [...].

Sua docência é sua vida, seus alunos fazem parte de sua vida, assim como quer fazer parte da vida deles e, por isso, procura formas de alimentá-la para não cair na rotina. Dentre outras formas, como a leitura e o estudo individual, Olga reconhece a formação continuada em serviço da escola como um espaço para refletir sobre sua prática pedagógica. Emocionalmente envolvida e participativa, faz, da formação continuada em serviço, momentos ricos de aprendizagem, que respondem à sua necessidade de aprender sempre e estar preparada para interagir com os adolescentes, seus alunos, pois sabe que esse aluno pertence a uma nova geração,

tem uma cultura própria, que exige dela competências atitudinais e cognitivas para responder aos desafios dessa nova geração, destinatária de sua ação educativa (TEDESCO e FANFANI, 2004 p. 81). Ouçamo-la:

A escola tem que mudar! Ele⁶⁶ [Pedro Demo] resolveu chacoalhar os professores, e mostra que, se a escola continuar apegada a certas características do passado, ela não vai fazer a sua tarefa. Ela não vai cumprir a sua missão, o seu propósito. E o professor que entrou na rotina e dá a mesma aula de 20 anos atrás, ele está defasado, porque a escola era uma, há de 20 anos atrás, o mundo era um, há 20 anos atrás, era um mundo antes da internet. [...] eu preciso mudar, preciso estar sempre aprendendo, isso é fundamental.

Precisa mudar, precisa estar sempre aprendendo e, para isso, traz presente a formação continuada em serviço.

As reuniões semanais são fundamentais, as leituras, a discussão [...] Temos, também, a reunião de série. A discussão sempre traz um esclarecimento, porque a gente não consegue em uma leitura abarcar todas as faces que um texto pode apresentar; outro professor, de outra área, um professor de biologia, um professor de matemática, um professor de artes vai me trazer uma contribuição. E eu sempre acreditei nisso. Por exemplo, agora eu estou fazendo isso: eu trabalho a revolução industrial no terceiro ano, e ela [professora de química] teve que falar sobre petróleo e a gente vai trabalhar junto. Os alunos me dizem: Professora, química? Química com história? O que tem uma coisa a ver com a outra? Tem tudo a ver [...].

Nessas reuniões, os professores estão agrupados por série/ano e, em outros momentos reúnem-se por área do conhecimento, espaços valorizados por Olga pelo enriquecimento que representam a reflexão com os pares e o estudo com

⁶⁶ Olga refere-se à palestra de Pedro Demo, palestrante do XI Simpósio de Educação da Rede de educação à qual pertence a escola pesquisada, realizado no início de 2008.

professores de outras áreas do conhecimento. Ela menciona, ainda, a sessão reflexiva, outro componente do projeto de formação continuada em serviço:

Mas a gente tem a sessão reflexiva, também, que é onde eu vou discutir meu planejamento com a coordenação. [...] aí eu sou obrigada a refletir sobre o meu trabalho, sobre a sala de aula. Então, estou saindo de uma teoria, de uma teoria da história, uma teoria da pedagogia e estou trabalhando a minha prática.

Olga abordou aspectos relevantes dos simpósios, mas aqui explicita a importância que a eles atribui para sua prática:

Um simpósio⁶⁷ que teve e que foi muito legal foi um simpósio que a gente teve oficina; veio a Antônia Terra, foi minha colega de mestrado, ela é uma pessoa fantástica, ela é professora da USP... [...] o terceiro simpósio que eu participei foi com Zabala. Sempre tem simpósios, teve muitos. O simpósio me ajuda a refletir a prática do ano anterior, ter uma reflexão da prática anterior e crescer. Eu aprendo muito... Na verdade, eu aprendo todos os dias aqui.

E em outro momento diz:

Porque na realidade as discussões levam a novos caminhos, os textos também, né? Como do Antoni Zabala e do Moran, do Pedro Demo, que eu gostei muito e tem um outro com nome francês. Agora não consigo lembrar o nome dele [Perrenoud], a gente andou lendo...

Os sentidos subjetivos constituídos por Olga sobre a docência fazem-na encontrar ressonância dos conteúdos apresentados em sua ação pedagógica, gerando nela

⁶⁷ A rede de escolas da instituição à qual a professora se refere programa Simpósios que reúnem, anualmente, os educadores de todas as unidades.

interesse, envolvimento, participação e brilho no olhar diante de propostas que surgem da coordenação ou dos outros professores para a formação continuada em serviço, pois pensa imediatamente em seu trabalho com os estudantes.

Ao expressar o lugar que a formação continuada ocupa em sua vida e para sua docência, mostra-nos como Olga e a professora Olga convergem pelo entrelaçando das experiências e na forma simbólica como as subjetiva:

A minha formação continuada permite que eu me avalie constantemente, que *me reconstrua diariamente como educadora e, também, transforme minha cidadania individual*.⁶⁸ Como teorizar em sala de aula, se minha prática desdisser a teoria? Como ensinar, se não der o exemplo? Assim, a formação continuada permite que eu me reconstrua como pessoa cotidianamente.

Na história única de Olga, um fator que torna ainda mais evidente a inter-relação entre aspectos que constituem Olga e a professora Olga foi o convite da direção e da coordenação da escola para que ministrasse aulas para o 8º ano do Ensino Fundamental, num momento difícil de sua vida particular. Ser convidada para trabalhar com alunos menores – ela não tem experiência com essa faixa etária – e entrar em um novo grupo de professores denota a confiança que é depositada em seu trabalho. Este novo evento, confrontado com as configurações atuais de Olga, fazem emergir dela um novo impulso motivacional para desenvolver sua docência.

A confiança, a abordagem, como vocês abordaram, a coisa fundamental é o seguinte, eu me senti: essa profissional é importante, ela tem uma contribuição importante a dar

⁶⁸ Grifo nosso.

pra esse grupo. Isso pra mim foi fantástico, foi muito legal! Porque, eu vinha de uma fase difícil da minha vida, eu vi que eu sou importante. Eu estava muito machucada, muito deprimida. A confiança que vocês colocaram em mim, como uma pessoa que tem contribuições a um outro grupo - era um grupo que eu nunca tinha trabalho junto, um ou outro colega só - foi fantástico; foi algo que me fez crescer. A confiança: saber que a minha experiência de vida, como profissional de sala de aula, ia ser importante para aquela turma, tanto alunos como professores, isso pra mim foi importante. Aí eu tive que refazer a minha trajetória de vida. Eu tive que, de novo, olhar a minha trajetória de vida profissional.

Queremos chamar a atenção para os termos utilizados de forma recorrente por Olga: *confiança, importante, fantástico*, desvelando uma necessidade de Olga sendo suprida pela forma de tratamento – reconhecimento do seu trabalho – que teve na escola. Os sentidos subjetivos configurados ao longo do percurso das experiências singulares de Olga revelam, nessa sua fala, a importância das características do meio em que realiza sua docência para continuar envolvida, participativa e motivada em sua docência. Para Olga, cuja docência é sua vida, sentir-se valorizada em sua profissão revigora-a, a ponto de reformular os planejamentos não só daquela turma como das outras que já eram suas.

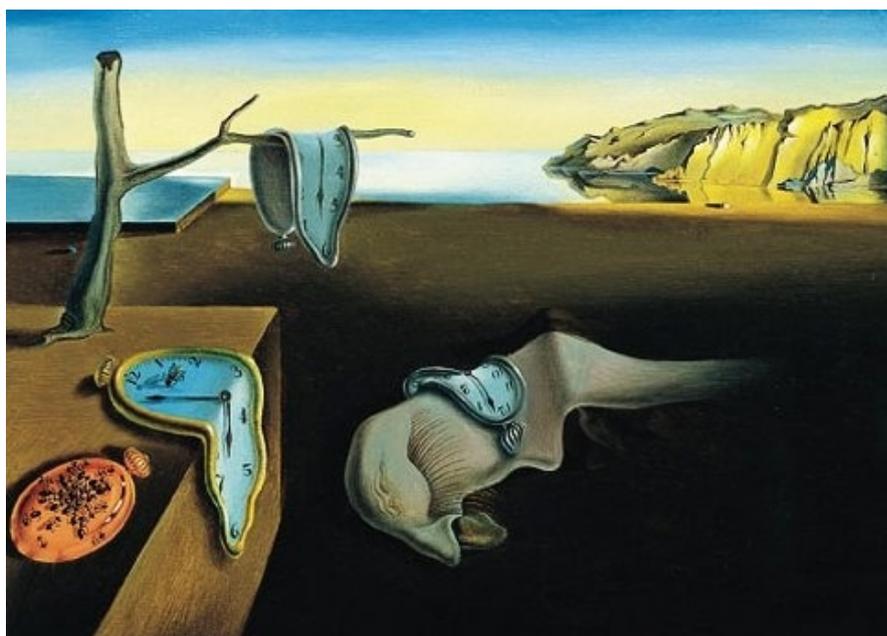
Me propuseram uma nova meta, então, isso foi ótimo, porque eu tive que voltar a trabalhar o ensino fundamental, eu tive que aprender a lidar com eles; eu tive que reaprender a dar aulas no ensino fundamental e foi um desafio meu, foi criada pra mim uma nova meta, um novo objetivo, isso me mobilizou pra eu mudar, aí eu acabei mudando o curso do ensino do 2º para o 3º ano médio.

A revelação de Olga nos remete à importância do olhar da instituição – direção e coordenação – para o professor, considerando a subjetividade, pois o envolvimento

e participação do professor, a satisfação como docente dependem, sim, dos sentidos subjetivos que constitui, mas eles são constituídos na relação com o espaço em que o sujeito atua.

Em determinados momentos, visualizamos Olga vibrando com sua docência, em outros, desestimulada, descrente. Essa contradição faz parte da constituição de Olga e revela-se na obra de arte que escolheu; acredita-se forte como a rocha do quadro de Dalí e, simultaneamente, frágil como a formiguinha.

O trabalho docente traz satisfação, mas é um fardo; essa simultaneidade – forte e frágil, rocha e formiguinha, satisfação e fardo – emergem do movimento de Olga, configurando e reconfigurando sua subjetividade, movimento intrinsecamente vinculado ao seu momento atual, como sujeito.



“Persistência da memória” (1931) – Salvador Dalí

Eu me vejo nesse quadro, talvez eu seja lá, o rochedo, mas a minha ciência, o meu ser histórico está aqui, dentro de mim. É porque tem que ser muito forte. Na educação, a gente tem que ser muito forte. A gente tem que ser forte, ao longo da educação, ao longo da vida profissional como professor, porque, se um aluno nos ouvir, nós já fizemos um passo imenso. O professor que não acredita que o trabalho dele é de formiguinha, ele vai estar sempre infeliz profissionalmente. Ser professor é um trabalho de formiguinha. A formiguinha tem que estar lá, sempre querendo escalar o rochedo, tem que ser forte. [...] Formiguinha é algo incansável, que carrega um fardo imenso. O professor, às vezes, carrega um fardo imenso, mas ele tem que saber lidar com isso, porque tem satisfação, também [...].

Essa fala de Olga traz à tona, novamente, a forma contraditória em que o sujeito se constitui, na relação com o espaço de atuação em que desenvolve sua atividade. As dificuldades e as alegrias experimentadas por Olga são constitutivas de sua subjetividade e, conseqüentemente, constituintes de novos sentidos subjetivos engendrados em relação à docência e à formação continuada. Esses momentos descritos por Olga representam complexas sínteses das experiências individuais, resultado das opções, intencionais ou não, que ela foi fazendo, no decorrer de sua trajetória de vida.

5.3. Sentidos subjetivos engendrados pela trajetória do professor Rafael

Apreender os sentidos subjetivos engendrados por Rafael em relação à docência, a partir dos indicadores elencados, e agrupá-los nesses dois Núcleos de significação exigiu um mergulho profundo nas entrevistas, redação, quadros e nas observações,

como se procura a imagem de Gala⁶⁹ nas esferas de “Galatéia de Esferas”, de Salvador Dalí.

Apresentamos, então, os dois Núcleos de significação e os respectivos indicadores, assim como os sentidos subjetivos deles apreendidos.

⁶⁹ Gala é a esposa, companheira e musa inspiradora de várias telas de Salvador Dalí.

Núcleo de significação 1 - Prazer de ensinar

Indicadores

- Rafael iniciou informalmente sua docência quando assumiu a coordenação e representação de um grupo bíblico com jovens cujo grupo se fortaleceu com sua coordenação;
- Dá-se conta que subjacente ao convite de sua irmã para encenar Platão no seu curso de pedagogia, estava a estreita relação de Rafael com Platão (a forma de ensinar de Platão e a condução do grupo por Rafael);
- Quando entrou pela primeira vez na sala de aula, sentiu-se um estudante de filosofia que dava aula com muita vontade;
- Ele ficou empolgado quando se viu pela primeira vez diante de uma classe de alunos de escola pública e, ainda hoje, se empolga na sala de aula;
- Os alunos perceberam que ele não era um simples “dador” de aulas, pois fazia com paixão;
- Entrar numa sala de aula muda completamente o comportamento de Rafael;
- É prazeroso para ele esperar respostas dos alunos sobre um conteúdo, transmitir ou construir junto com o aluno;
- Não se sente um filósofo no sentido do “glamour” da palavra, como um Nietzsche, um Platão, mas não quer ser apenas um profissional da filosofia, quer “estar no mesmo mar que os adolescentes”;
- Quer sempre fazer com que seus alunos achem agradável refletir sobre um texto, um conteúdo;
- O conhecimento é construção do aluno junto com o professor: a aula é dialógica;
- Cabe ao professor encontrar meios para “atrair o aluno para algo nobre, mais sublime, que é o conhecimento”;
- Sente-se à vontade levando um tema para refletir em sala de aula para daí estabelecer relação com algum filósofo;
- Conduz a aula transitando de um filósofo a outro a partir da contribuição do aluno;
- O professor tem que lidar com a indisciplina, com a falta de vontade do aluno e com um conteúdo mais teórico que não desperta o interesse do aluno.

Sentido subjetivo: Atrair o aluno para o conhecimento.

Núcleo de significação 2 - Elementos constitutivos da aprendizagem de Rafael

Indicadores

- Rafael sente-se angustiado com a acomodação;
- Gosta de sentir que está produzindo algo novo;
- A relação com os alunos desencadeia nele novos processos de reflexão;
- A percepção de que o conhecimento é construção veio da reflexão com os alunos;
- Assim como a relação com os alunos, as leituras e a formação continuada em serviço são fatores de aprendizagem;
- A formação continuada responde à necessidade do professor, da mesma forma, a aula deve responder à necessidade do aluno;
- Envolve-se nos diferentes momentos da formação continuada em serviço e apropria-se dos conteúdos para reavaliar e rever sua ação pedagógica;
- Indica aspectos da relação com a coordenação e com os pares que favorecem o crescimento do professor.

Sentido subjetivo: A valorização do conhecimento.

5.3.1 Núcleo de significação 1 - Prazer de ensinar

Rafael tem 40 anos. É solteiro. Enquanto era seminarista fez parte de seus estudos na França. De volta ao Brasil, coordenou um grupo de estudos bíblicos para jovens. Percebendo que o grupo crescia com a sua intervenção, sentiu vontade de ser professor.

Na escola pesquisada, é professor de Filosofia em todo o Ensino Médio. Docente há catorze anos, está há nove nessa instituição, com uma carga horária variando entre 18 e 24 horas aula semanais. Também ministra aulas no curso superior, em duas faculdades de Artes Plásticas. É licenciado em Filosofia e mestre em História da Filosofia Moderna e Contemporânea. Em 2007, participou de alguns cursos na Pós-graduação, IFCH, na UNICAMP, como aluno ouvinte. Fez o curso de magistério, aspecto de sua história que vai recuperar e reconfigurar no decorrer de sua trajetória docente, após ter deixado o seminário.

Outro componente que reflete na vida de Rafael: quando era coordenador do grupo bíblico, sua irmã, ainda aluna de pedagogia, convidou-o para representar o filósofo Platão numa atividade exigida pelo curso. A professora não o aceitou, mas Rafael foi assistir ao debate e, num diálogo interno, foi estabelecendo relação entre o filósofo e sua atuação no grupo de jovens, concluindo que queria mesmo ser professor.

De acordo com nosso referencial teórico,

O sujeito é histórico, uma vez que sua constituição subjetiva atual representa a síntese subjetivada de sua história pessoal, e é social, porque sua vida se desenvolve na sociedade e nela produz novos sentidos e significações que, ao constituir-se subjetivamente, se convertem em constituições de novos momentos de seu desenvolvimento subjetivo. (REY, 2002 p. 38).

Vamos perceber, da trajetória de Rafael, a presença de elementos de sua formação na área da filosofia, somados às experiências como professor e coordenador do grupo bíblico, nas ações do atual professor.

Em diferentes momentos, expressa claramente o sentido de sua docência – atrair o aluno para o conhecimento:

[...] quando eu assumi uma sala de aula, aí eu me via mesmo como um estudante de filosofia, não como filósofo, um estudante de filosofia que tinha realmente gosto, vontade de fazer aquilo, né?

E em outra situação:

A sala de aula do estado, ela era realmente atípica, mas eu tinha todo um prazer pra fazer isso, e eu costumava dizer para um colega meu que dar aula é sempre interessante, porque a gente... a gente está trabalhando, a gente ganha o salário, claro, mas para mim o fato de preparar a aula é sempre muito forte.

“Atrair o aluno para o conhecimento” é a força contínua que orienta Rafael na sua relação com os alunos.

Pela empolgação, [...] os alunos percebiam que eu não era apenas um dador de aula, era um professor que estava ali. Primeiro, eles percebiam que eu fazia com paixão, e nunca houve necessidade nenhuma de fazer algo pra agradar os alunos, não, eu começo a achar que dar aula, entrar numa sala de aula muda completamente o meu comportamento; as pessoas podem achar que isso é um... é clichê, mas não é não, muda [gaguejou] meu comportamento. A maneira de [gaguejou] lidar com as pessoas, lidar com uma dor, coisa somática mesmo, de estar assim com determinada dor de

cabeça e tal e, de repente, terminar a aula e me perguntar: por quê? Pra onde ela foi? E não sei dizer, porque as coisas, eu acho que... fico tão empolgado, tão envolvido que acabam ficando desse jeito, ... né?

E eu acho esse prazer, de empolgar, de esperar uma resposta de um aluno sobre o conteúdo que está sendo dado e que mexe com todo o ser, com todo o corpo, né? E eu acho que isso ajuda a descarregar algum tipo de energia que contribui para até mesmo fazer sumir uma dor ou um mau humor, coisa desse tipo. Mas, acho que é essa empolgação aí...

Entende que, na sala de aula, não é um filósofo, mas um professor de filosofia, e por meio da filosofia pode construir conhecimento com os adolescentes que tem em suas mãos.

Eu, eu não sou filósofo no sentido do “glamour” da palavra, do Nietzsche filósofo, do Platão, Descartes etc. Eu sou um profissional da filosofia, mas isso não é tão agradável, ser apenas um profissional da filosofia... Seria muito chato você ter cinquenta minutos para entrar, dar uma aula, sair e ir pra um outro lugar, se isso não te desse pelo menos o mínimo de prazer de poder estar no mesmo mar que eles [alunos]. E estar no mesmo mar que eles significa, pra mim, poder, com o texto, com um conteúdo ou um tema, puxar uma reflexão.

Emocionalmente envolvido pela docência como instrumento de construção do conhecimento, diz:

Eu gosto de passar para o aluno... de fato construir, construir junto com ele; tem sempre uma palavra que pode vir deles, que eu digo: daqui a gente puxa pra outro ponto, eu acho que nem todo pensador teria paciência pra fazer isso, né?

O sentido subjetivo engendrado por Rafael sobre sua docência faz emergir nele emoções como empolgação, relações interpessoais – que favorecem a participação

efetiva do aluno – e a busca constante para encontrar metodologias adequadas para os adolescentes se apropriarem do conhecimento de filosofia de uma forma agradável.

Conhecimento é construção... uma construção. Eu vou te falar mais ou menos: eu estou dando aula, por exemplo, sobre a questão do valor entre o pensamento e a produção, ou seja, para eu ter uma idéia e produzir aquilo que se pensou, que se idealizou, existe diferença? Eu jogo isso pra um aluno. E digo pra ele: certamente tivemos duas vias sobre essa questão: a relação do valor entre o pensado e o produzido. Quais seriam essas vias? Ou uma delas? O aluno diz assim: - “ah, eu acho que é irrelevante, é a minha idéia... O ideal era maravilhoso, mas aquilo que ele estava dizendo... [gaguejou] eu pensava que ele ia pra uma via, ele foi pra outra. Esta idéia é interessante, porque isso é a própria construção, eu poderia dizer imediatamente... Eu achei que ele ia para Sêneca e ele corre para Plotino, sem se dar conta disso, porque ele nem sabia o nome desses caras...

Considera-se sujeito de sua aprendizagem e de sua ação docente, no sentido da capacidade de buscar caminhos para sua docência, de fazer opções e romper com idéias pré-concebidas, como a de que o curso de filosofia não pode fugir do estudo dos filósofos e suas árduas teorias. Rafael quer que os adolescentes descubram o conhecimento como fator de encantamento. Para isso, procura ser criativo, perspicaz e atento às manifestações de seus alunos.

Hoje, eu me sinto bem mais à vontade pra fazer isso, eu acho que refletir em sala de aula sobre determinado tema já virou um exercício; fazer os alunos sentirem isso, e também fazer sentir que é agradável [...] porque é como se a filosofia não se colocasse tão dentro da sala de aula, mas tivesse como função refletir apenas [...].

Neste momento, como eu trabalho com o aluno, ou seja, o tipo de atitude feito em sala de aula, o quê eu quero dizer com isso? Um tipo de atitude em sala de aula, uma

atitude dialógica mesmo. Então, como a aula é pautada por perguntas e respostas que vão criando a sua própria dinâmica, eu fico o tempo todo refletindo, eu me sinto em profunda reflexão com eles.

E acrescenta, referindo-se, ainda, a uma das suas aulas:

[...] ela foi produtiva, com elaborações de conceitos, mesmo. *A diferença é que os questionamentos se misturam com elementos da vida deles: falo sobre o namoro e digo pra eles: olha, isso é falar de filosofia, da vida no cotidiano. É só uma questão de como conectar essas coisas.*

E aí, o que eu percebo? *Que a aula ficou mais envolvente*⁷⁰, porque ficou mais relacionada com o dia-a-dia deles. Aí, essa reflexão é que eu também posso levar numa reunião de série...⁷¹

Conforme Fanfani (2000 p. 8),

Hoje é impossível separar o mundo da vida do mundo da escola. Os adolescentes trazem consigo sua linguagem e sua cultura. A escola perdeu o monopólio de inculcar significações e estas, a seu tempo, tendem à diversificação e à fragmentação.

Nesse momento, o professor Rafael abre as cortinas e expõe dificuldades que podem atormentar a vida profissional de muitos docentes: não basta apresentar aos alunos os conhecimentos historicamente construídos, mas dissecados e fragmentados em disciplinas; é imprescindível estabelecer relações, é preciso

⁷⁰ Grifo nosso.

⁷¹ O professor faz referência a reuniões de formação continuada em serviço, quando os professores se reúnem por série/ano para estudar um texto e trazem-no para as questões concretas da sala de aula.

romper com continuidade, inserindo conteúdos transdisciplinares (ARAÚJO, 2003), conhecimentos que têm valor para a vida do adolescente. Se, no entanto, o professor não engendra à docência sentidos subjetivos cujas emoções revelem alegria e satisfação de ensinar, de valorizar, socializar conhecimentos e facilitar a construção do conhecimento, dificilmente o adolescente se envolverá na aula. Enfatizamos as emoções, pois elas revelam o sentido subjetivo do professor em relação a sua docência e é ela que aparece na ação do professor.

Rafael surpreende-se quando algum professor manifesta nas reuniões dificuldade de envolver o aluno na aula.

Olha, [...] a maneira como a aula é conduzida, ou como ela acontece comigo, às vezes me faz desconhecer a turma (alunos) em relação ao que está em discussão numa reunião de série. Não acontece comigo o que está sendo colocado, mas o que me faz refletir, porque com uma disciplina que é, aparentemente, sem objetivos evidentes, concretos, sem uma finalidade imediata (vestibular), no sentido de que a biologia, a química, a física são disciplinas diferentes da minha. Mas em filosofia flui, o conteúdo consegue fluir numa sala de aula em que, às vezes, outros colegas têm algum problema. Eu não quero dizer que seja sempre assim, né?

Aliada aos sentidos subjetivos que dão a dinâmica da atuação de Rafael em sala de aula, soma-se a reflexão constante que faz sobre fatos que ocorrem no seu cotidiano – ação intencional –, elementos que concorrem para o resultado que obtém em suas aulas. Obviamente, a docência de Rafael não se resume a facilidades.

Lidar com indisciplina, com a falta de vontade de trabalhar naquele momento, com a transmissão de um conteúdo abstrato demais, teórico demais, que o aluno não quer... ou que parece não querer... Como fazer isso ficar mais leve?

A pergunta “como fazer para tornar a aula mais leve” é o início do processo em que Rafael busca meios para desenvolver a aula com o envolvimento do grupo de alunos. Como nos ensina Rey (2005 p. 125), não são todas as pessoas que conseguem assumir-se como sujeitos criativos, pois “a formação historicamente recebida lhes bloqueia a capacidade para se assumirem como sujeitos de seu próprio pensamento”. Não é o caso de Rafael, que se envolve no complexo cenário em que atua, produzindo sentidos subjetivos que nutrem sua ação. Outro aspecto importante nesse pequeno trecho da sua fala: [...] que o aluno não quer... ou que parece não querer... Vejamos o respeito e o cuidado com que nosso professor trata as emoções de seus alunos.

Se tomarmos o quadro “As Meninas”, de Velázquez, escolhido por Rafael, perceberemos, no transcorrer de sua explicação, como entende a construção do conhecimento, fator decisivo na sua relação com os alunos. Deixemo-lo falar:

[...] analisar esse quadro é, para mim, muito interessante, por vários aspectos, primeiro: porque o principal objeto do quadro é o que aparece por último, que são as figuras do rei e da rainha, que só aparecem no espelho. Entram, como diz o Foucault, de relance, entram em uma visão oblíqua [...] eu não quero que o meu saber, que a minha pesquisa, ou meu trabalho de docente sejam de uma visão absoluta, mas de uma visão crítica, que analise perspectivas, especialmente do humano; e analisando a

perspectiva do humano também na sua relatividade. Ele sendo relativizado e não, necessariamente, absoluto, como foi mostrado em séculos anteriores.



“As meninas” (1656) – Diego Velázquez

Sua tarefa é ensinar filosofia, no entanto, a forma depende dele, professor, que a desenvolve a partir de sua singularidade. Rafael vai para a sala de aula com uma subjetividade configurada a partir de elementos de sua trajetória como professor de filosofia; é um estudioso que reflete e avalia-se com o intuito de apresentar os conhecimentos específicos de sua área, relacionados a aspectos da vida do

adolescente, com as necessidades específicas dessa faixa etária, segundo um comentário feito informalmente à pesquisadora nos corredores da escola. Sabe que, embora o conhecimento seja fundamental, só atingirá o adolescente se tocar a sua realidade. Não teria ele aprendido de Platão a arte de ensinar utilizando-se de diálogos, trazendo à tona situações da vida, da realidade da pessoa? Platão partia do conhecimento empírico, sensível, que depois é superado pelo conhecimento científico, que tem sua base no primeiro. O retorno sobre o interesse dos alunos pelas suas aulas Rafael o busca neles mesmos. Comentando o quadro de Velázquez, explica:

Os primeiros espelhos são os alunos, em primeiro lugar. Porque é um contato mais imediato, é o *feedback* mais rápido. E em todos os sentidos, tanto no que diz respeito à maneira como eles estão recebendo o que eu estou passando ou como eles estão entrando em diálogo com o conteúdo, como também se aquilo, se a forma de passar ou de estimular esse conteúdo, para que eles recebam, está sendo adequado ou ideal para o momento. Então, eles representam o meu primeiro tipo de espelho.

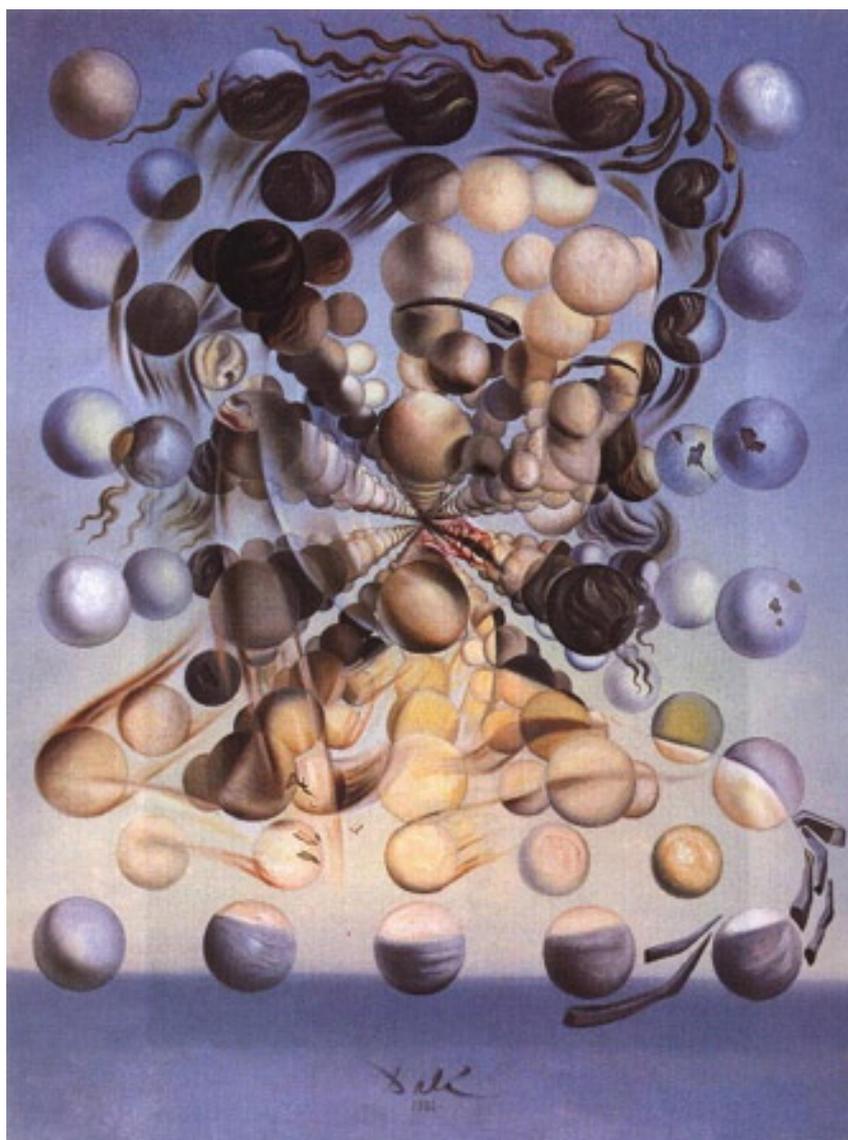
Os sentidos subjetivos engendrados por Rafael para sua docência estão permanentemente presentes na sua forma de ser professor. Podemos entender que, orientado pelos sentidos subjetivos configurados, ele vai tecendo a singularidade da sua docência. É no confronto com situações alegres e tristes, envolvimento e dispersões, atenção e displicência, com as quais se depara no cotidiano da sala de aula de adolescentes, que Rafael se (re)configura. Ele mesmo fala de elementos a serem considerados nesse processo, a saber, o aluno real, a compreensão do conhecimento.

O meio em que o professor está inserido não é uma abstração, assim como não é abstrata a sua relação com o meio específico em que desenvolve sua atividade docente. Diante das situações que surgem na relação professor-aluno, as emoções que Rafael deixa transparecer são decorrentes das sínteses de sua história de vida, como vimos discutindo no decorrer deste trabalho. Soma-se, às emoções, a intencionalidade – uma posição racional do ser humano – que é, “na realidade, produção de sentido, na medida em que se organiza sobre a base dos interesses e necessidades relacionados aos contextos desde os quais atua” (REY, 2004 p.130).

A singularidade com que nosso professor se relaciona com o aluno adolescente, compreendendo-o em sua complexidade, remete-nos ao quadro “Galatéia de Esferas” – composta por inúmeras esferas – modo como Rafael entende o adolescente: com as peculiaridades de sua cultura, relacionamento com pais, colegas, todos aspectos que precisam ser considerados para que as relações interpessoais sejam adequadas ao desenvolvimento de aulas de filosofia produtivas. Dessa forma, o sentido subjetivo por ele constituído em relação à docência – atrair o aluno para o conhecimento – é dialeticamente alimentado em função da emocionalidade gerada por sua relação com a docência, engendrando sempre novos sentidos que fazem de sua sala de aula uma “eterna novidade”.

Nesse sentido, o indivíduo é exatamente isso, ele é mônada, ele é uma quantidade de esferas circunstanciais, relativas à cultura, às suas vontades, aos impulsos, ao momento que ele está vivendo; às questões de família ou não, aos amores, paixões, quer dizer, junta tudo isso. E a gente não pode, de maneira nenhuma, esquecer de uma

dessas esferas, porque, senão, a gente começa a pegar o indivíduo apenas por um ângulo, ou a vê-lo de uma forma absoluta e vai criar problemas, porque não vai dar a ele a possibilidade de se revelar de outras maneiras, ou de poder compreendê-lo dentro da sua complexidade. Então, eu vejo dessa maneira e, curiosamente, essas esferas do Dalí são meio translúcidas, meio espelhadas; é por isso que dá para formar, novamente, a imagem, que nasce de relance e vai se compondo. Por isso que eu gosto muito dessa imagem.



“Galatéia de Esferas” (1952) – Salvador Dalí

Outro aspecto que merece atenção, na relação de Rafael com a docência, é uma informação que traz logo na segunda entrevista, de relance, e que traz também

quando elenca os elementos constituintes de sua aprendizagem: refere-se ao Simpósio como um dos momentos muito importantes para a formação dos professores; cita Pedro Demo, ressaltando o tom estimulante e provocativo do palestrante, e termina dizendo que a sua relação com os adolescentes é resultado de aspectos que ele chamou de “dimensões internas” e que não foram citadas em nenhum outro momento da pesquisa: intuição e imaginação.

Porque tem duas dimensões humanas na minha formação acadêmica que, pela própria necessidade de auto-afirmação, elas ficaram meio que abafadas, embora fossem tão importantes pra mim: *intuição e a imaginação*⁷².

Essas dimensões chamaram a atenção da pesquisadora porque, nas observações durante a pesquisa, a intuição e a imaginação apareceram como relevantes no cotidiano escolar de Rafael, tanto em relação aos alunos como nas reuniões, fazendo projetos ou em discussões, para citar alguns momentos. Na última entrevista recorrente, em 26 de junho, Rafael as explica:

Eu estava falando, me situando na época como aluno de filosofia. E eu precisava de uma auto-afirmação, porque é como se o momento intelectual precisasse estar realmente acima ou ser priorizado. Porque a minha realidade era o seminário. Era o ambiente de seminário, ambiente religioso. Então, é como se, ao dar ênfase à imaginação e à intuição, eu estivesse contribuindo com aquilo que o próprio seminário exigia. E eu não queria isso naquele momento.

A imaginação e a intuição alimentam o sentido subjetivo que Rafael engendrou em relação à docência. O fato de estar em conflito com sua permanência no seminário

⁷² Grifo nosso.

fez com que ele as ocultasse; no entanto elas insurgem do decorrer de sua trajetória docente e contribuem enormemente com sua docência.

Essas duas dimensões são importantes; hoje são elas que me auxiliam, mesmo quando eu estou em reuniões: são fundamentais!

Atrair os alunos para o conhecimento torna-se uma meta para a qual ele se arrisca, investindo todas as suas forças para que sua sala de aula revele uma instituição escolar “flexível em tempos, seqüências, metodologias, modelos de avaliação, sistemas de convivência, que leve em conta a diversidade da condição juvenil” (FANFANI, 2000 p. 14).

5.3.2 Núcleo de significação 2 - Elementos constitutivos da aprendizagem de Rafael

Os indicadores que elencamos nesse Núcleo de significação evidenciam vários elementos constitutivos da aprendizagem, que revelam, concomitantemente, movimentos de conscientização encontrados na trajetória de Rafael: repulsão à acomodação, interação com os alunos, a formação continuada em serviço e a participação na pesquisa. Todos esses elementos são perpassados pela *valorização do conhecimento*, sentido subjetivo que orienta as suas ações de professor na direção que apresentamos.

Apreender sentidos subjetivos é uma construção interpretativa, pois eles não aparecem “de forma direta na expressão intencional do sujeito, mas sim indiretamente na qualidade da informação [...] (REY, 2005 p. 116). Por isso, os Núcleos de significação que abrangem os indicadores e o sentido subjetivo é apreendido das informações, durante todo o processo investigativo.

No decorrer do processo formal e informal em que a pesquisa se desenvolveu, Rafael vai quase que enumerando os elementos constitutivos de sua aprendizagem a começar pela

*sensação de acomodação*⁷³, ela é... horrível. Quando eu começo a sentir que a aula está pronta, que a apostila já está terminada, acabada, possíveis avaliações prontas, isso me deixa angustiado. E aí eu quero buscar mais material, fazer outras leituras, às vezes fazer a própria leitura, ler as mesmas coisas que já tenho lido, pra ver o que pode ser ampliado, o que poderia ser suprimido, né? Como apresentar aquilo de uma outra maneira. Então, isso me faz não parar, não me sentir bem quando tudo está terminado, acabado.

Os sentidos subjetivos são processuais, dão vida à pessoa e indicam saúde do sujeito que é capaz de produzir sentidos diante de situações conflitivas (Rey, 2003) e Rafael confirma:

A outra coisa é a *sensação de novidade*; eu gosto de sentir que estou produzindo algo que é novo⁷⁴, ou que pelo menos eu esteja vendo numa outra perspectiva aquilo que eu já trabalhei [...]. Na entrevista anterior, eu disse que comentava com um colega meu que ser professor, no fundo, você ganha também pra pesquisar, porque você está o

⁷³ Grifo nosso.

⁷⁴ Grifo nosso.

tempo todo preparando a aula, o curso, então, o que me faz sentir necessidade de mudar é essa pesquisa constante, porque eu não consigo me ver dando um curso que eu não tenha que retomar, que as aulas não sejam revistas, que o conteúdo não seja revisto, que não haja inserção de algum material novo.

Nessa mesma direção, Rafael vê sua participação nesta pesquisa:

[...] eu gostei de ter retomado. Gostei de ter retomado, de ter visto como eu fui sensibilizado a pensar no papel da minha irmã, na função de ser coordenador de um grupo de jovens na igreja, como já sendo um exercício de liderança, de envolvimento e de ter voz.

Assim como não passou despercebida sua trajetória nessa escola:

Então, foi interessante retomar as reflexões feitas, o processo de formação dessa escola. Porque eu fui resgatar a minha vivência como professor, a minha formação, no ensino médio, eu tive uma formação no magistério, na época, eu cheguei a comentar como foi importante pra mim toda exigência feita na hora do estágio para montagem dos planejamentos, e que, depois, eu só tive contato com isso nesta escola. Eu passei toda a graduação sem me envolver com isso, comecei a dar aula com poucas exigências a esse respeito, essa necessidade de um planejamento mais detalhado, focando todos os passos, desde os objetivos até avaliação, metodologia e tudo mais, e isso tinha ficado muito forte em mim na época do curso magistério. Quando eu chego nessa escola, isso é retomado [...].

O professor é constituído subjetivamente e, portanto é singular, único, assim como é única sua relação com o meio escola, conteúdos da formação, os pares, os alunos. No momento em que ele se confronta com o social ou consigo mesmo, com sua constituição subjetiva, gera sentidos de suas práticas (REY, 2003). E o novo sentido é gerado no embate entre a subjetividade atual e os novos elementos que surgem. É

o que retrata a relação de Rafael com a formação continuada em serviço nessa instituição:

A gente entra na sala de reunião, tem a sala já montada e bate o olho à direita na lousa e encontra grupos. A minha primeira reação: Ah! hoje tem grupinhos. E de repente, a atividade deu no que deu. Foi uma das reuniões mais gostosas que tivemos. Então, é o preconceito inicial que não condiz, não tinha nada a ver com o que foi proposto.

O que Rafael chama de preconceito podemos entender como configurações subjetivas, que geram emoções como recusa, apatia, desinteresse. Em outra situação, complementa:

[...] a imagem de Salvador Dalí – composta por esferas que compõem o indivíduo [...]. Porque, na verdade, para mim, o indivíduo se forma exatamente assim. Ele não é uma figura coesa, nem o aluno é coeso, nem eu tampouco. Ninguém é completamente monolítico [...]. Os nossos humores mudam, a vontade, a maneira como a gente começa uma aula e como ela termina pode ser completamente diferente: eu já entrei para dar aula triste e saí completamente alegre ou o inverso.

Ao considerarmos Rafael em sua relação com a formação continuada dessa instituição, estamos atentos às características da formação continuada em serviço e à sua singularidade. Orientado pelos sentidos subjetivos constituídos no decorrer de sua história de vida como docente, revela-se instável em seu modo de participação na formação continuada em serviço.

Na sua relação com a formação continuada da instituição em que está inserido, com sua especificidade (obrigatoriedade, sistematização, estrutura organizacional,

conteúdos)⁷⁵, os autores apresentados no programa, a relação com os pares e com a coordenação são tomados como conteúdos que ampliam seu repertório de conhecimento. Nos diferentes momentos da pesquisa, revelou que a formação continuada nesse formato responde às necessidades dos professores.

A primeira coisa que essa escola fez foi criar em mim ou fez renascer de uma nova maneira a preocupação direta com o planejamento, tá? Pra mim, quando eu entrei aqui e consegui perceber que se avalia a partir de objetivos, era uma novidade e, ao mesmo tempo, uma novidade agradabilíssima, porque, pra mim se casava perfeitamente o conceito de avaliação com objetivo, né? Todo esse trabalho feito nas reuniões me fez dar mais sentido pra isso tudo.

Para ele é relevante a estrutura da reunião, os conteúdos e a contribuição, conforme se expressa sobre algumas reuniões e o simpósio:

Ajudam [as reuniões de formação continuada em serviço] demais, porque são alguns textos que eu digo: isso aqui é muito importante pra eu colocar em prática, tá? O mais recente, realmente, foi o trabalho que nós fizemos com o texto de Pedro Demo. Eu achei que vocês conseguiram trabalhar, por exemplo: o filme e fazer com que... (aliás, é aquilo que eu gosto de fazer, como pegar um conteúdo de filosofia e conseguir mostrar através de um filme), e vocês conseguiram trabalhar todos os passos relacionados ao planejamento, a partir do filme “Procurando Nemo”. E depois, como isso aparece de uma forma muito forte e evidente no próprio texto. Tem também um da Jussara. Jussara Hoffman⁷⁶, que eu também gosto muito e utilizo; são textos fortes, que dão muito sentido pra aquilo que eu gosto de produzir. Então, as reuniões são muito boas. Agora, têm reuniões que a gente parte de um trabalho teórico mesmo, com uma fundamentação teórica, aquelas que contribuem para o professor passar algum conteúdo, conteúdo não, alguma experiência que ele faz e isso acaba contribuindo, também, para a formação.

⁷⁵ As características da Formação Continuada em Serviço da instituição pesquisada encontra-se no capítulo III deste trabalho.

⁷⁶ Rafael refere-se a Hoffmann (2004).

Agora a gente já pode fazer ponte com o simpósio desse ano, foi importante, ou seja, da entrevista passada pra essa retomada nós tivemos mais de seis meses aí de caminhada, e o simpósio, prá mim, foi muito provocativo, um dos mais estimulantes no processo de formação.

No parágrafo abaixo, nosso professor revela nitidamente a interferência ou provocação, se assim quisermos chamar, da formação continuada em serviço na docência.

[...] pegando o Pedro Demo, é a questão da auto-avaliação, de você auto-avaliar-se e, com isso, você perceber até que ponto o seu curso, as aulas que você está dando, elas precisam seguir um ritmo, que seja tão importante para o aluno ou para o próprio professor, porque eu não consigo conceber um professor que não estude, que não pesquise, isso também aparece, de alguma maneira, lá na avaliação [...].

O sentido subjetivo produz nele uma emocionalidade que gera interesse pelo estudo, pela pesquisa, envolvimento nas reuniões, assim como participação ativa que se expressa, também, pela oposição e discordância. Por exemplo, em uma das reuniões cujo tema tratava da questão de gênero, um tema transversal trazido pela coordenação para ser estudado, Rafael não se inibiu em discordar da proposta e expor seu ponto de vista. O que queremos mostrar é que os sentidos subjetivos constituídos nem sempre vão na direção daquilo que se acredita ser o melhor, o mais adequado (REY, 2004). Então, tanto a reunião atual como a de departamento tiveram ressonância para Rafael. São repercussões diferentes que revelam seu envolvimento, como ele mesmo expressa.

No departamento, a coisa fica mais interessante porque somos três, mais a coordenadora, e a gente fica muito na tentativa de como a filosofia pode contribuir com algumas coisas no ensino religioso e, também, o inverso. Então, ficamos presos demais a alguns conceitos. Por exemplo: os conceitos de rito e ritual... Então a gente pára, discute como isso aparece na filosofia, como aí, eu olho pra cara dos outros colegas ou percebo que eles também estão olhando pra mim assim: “ah tem alguma coisa que está chegando aqui”, certo? Ou alguma coisa que está sendo posta em dúvida, está sendo questionada e será que não é melhor ver por outro lado?

Então, essa formação chega. Eu já ouvi colegas dizendo assim: ah, nós estamos precisando realmente definir o conteúdo de ensino religioso em tal série e eu gostaria da ajuda de vocês. Isso pra mim prova que as pessoas ficam mesmo à vontade nas reuniões de departamento, para pedir ajuda ou comentar sobre alguma situação, tentar encontrar uma solução para algo que estão vivenciando e que não conseguem resolver.

Na última frase de Rafael, aparece mais uma característica das reuniões de formação continuada em serviço que favorece a aprendizagem do professor e que pode provocar nele movimentos de conscientização na relação com o outro: liberdade para expressar-se, que, segundo Rafael, está presente também na sessão reflexiva:

Olha, olha, a sessão reflexiva é realmente uma coisa à parte⁷⁷, porque, primeiro, é olho no olho. É o momento de você poder parar diante de outra pessoa [refere-se à coordenadora]. Agora, nunca aconteceu de eu viver a sessão reflexiva, seja como monitor – quando fui – ou como professor, me sentindo acuado. É um olho no olho, você tem diante de você uma coordenadora que quer saber como os problemas estão sendo solucionados, como aquele conteúdo vai ser passado, mas não um saber de argüição e sim de diálogo, de envolvimento. É assim que eu vivi os momentos de sessão reflexiva com a primeira coordenadora... Com a primeira coordenadora, nós tivemos momentos de felicidade [emociona-se], como eu diria?... em que um compartilhou com o outro exatamente a felicidade que tinha vivido, como produção de

⁷⁷ Grifo nosso.

aula, como produção de conteúdo, de retorno vindo do aluno que me deixou alegre. Tudo isso chegou na pessoa da coordenadora de uma forma que ela nem conseguia se isentar, ela sentia o mesmo prazer, a mesma alegria que eu. Eu mudei de coordenadora e isso começou a acontecer, também...

A sessão reflexiva permite uma relação mais próxima professor-coordenação e, para Rafael, é um espaço de reflexão que tem objetivo claro e ambos estão voltados para a mesma direção: a forma como o professor desenvolve sua ação educativa e a aprendizagem do aluno. Segundo Ramalho (2002 p. 23) , quando se tem “objetivos definidos, [...] é uma reflexão sobre para que fazer, por que fazer, para quem fazer, onde fazer”. Rafael manifesta a importância do apoio, da confiança e empatia⁷⁸ com a coordenadora, tornando-se a sessão reflexiva um momento de “pensar a dois” o trabalho do professor. No caso de Rafael, mesmo trocando de coordenadora, a relação de partilha e reflexão continua porque

o que importa nesse momento é a relação, a aprendizagem, professor-aluno, aluno-professor. Então, nesse sentido, todo mundo tem a oferecer, todo mundo tem a ganhar, acho que é isso que importa, né? Porque aí a coisa fica realmente rica, é passar, é socializar experiências.

Rafael traz a imagem de momentos de formação, em cuja relação se constitui e é constituído, pelo quadro por ele escolhido – “As Meninas”:

Têm outros: os espelhos de referências; referências que podem ser casuais, referências de colegas – em uma discussão, em algo que alguém diz e a gente acaba refletindo e trazendo para si e para o trabalho em sala de aula. Referências de autores que não se revelam diretamente como eu estou diante de você, mas que se revelam através dos

⁷⁸ Ramalho (2002) sugere algumas “diretrizes para a formação continuada e professores”.

textos; referência de filósofos, e assim vai. Então, são outros tipos de espelhos, [...] o objeto que está fora do quadro está sendo observado [...] e, conseqüentemente, reflete em suas retinas, mas elas escondem aquilo que vêem, são espelhos que revelam encobrendo.

Se você prestar atenção, nesse momento eu estou refletido em seu olhar e você no meu. Isso indica, necessariamente, como eu posso ser objeto seu, a partir do momento que eu reflito para você; e ao mesmo tempo você pode ser o meu objeto [...].

A relação com os alunos é outro elemento que Rafael reconhece como constituinte de sua aprendizagem. No Núcleo de significação 1, já o abordamos, ainda que superficialmente, para tratar da relação professor-aluno, mas não podemos deixar de retomá-lo, pois é constitutivo de aprendizagem na trajetória docente de Rafael.

[...] as perguntas feitas por eles [alunos] têm eco diretamente em mim, e elas exigem que esse eco seja imediato. Então, eu retorno e isso já influencia na recepção deles e conseqüentemente vai gerar novos questionamentos para mim [...]. É curioso, quando eu comecei a dar uma aula sobre “o desejo em Freud”, na psicanálise, de repente eu comecei a perceber que a música do Chico Buarque “O que será” tinha tudo a ver como possibilidade de avaliação, como ponto de partida para o aluno escrever sobre o desejo, e isso eu vi em sala de aula, falando com eles [...].

Impressionante como, na relação com o aluno, estão imbricadas a valorização do conhecimento e a vontade de atrair o aluno para o conhecimento. Esses sentidos subjetivos mantêm Rafael atualizado como professor, porque cria nele disposição para buscar “saberes docentes”, o que supõe abertura, como ele mesmo expressa:

Apesar de certa resistência, a abertura está aí e ela permite a ação do grupo como um todo. A proposta feita pela coordenação, da discussão do grupo, ou seja, aí tem a paixão e, se tem paixão, tem possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborar as considerações finais não significa um processo terminado. Dou por encerrada a pesquisa, mas as vozes dos professores continuam a ressoar dentro de mim, me provocando a pensar sobre minhas interferências na formação continuada em serviço... É tempo de terminar, mas tenho vontade de continuar lendo as entrevistas para mergulhar mais profundamente em cada uma delas, pinçando outros detalhes da singularidade dos professores. Lidar com o professor considerando sua subjetividade é como ir ao encontro de um mistério que não se

esgota. Assim me sinto ao final deste trabalho: com a sensação de não ter conseguido esgotar as informações obtidas no decorrer do processo da pesquisa. No entanto, pudemos obter os dados que respondem às questões que me incentivaram a empreender esta investigação.

Buscamos apreender os movimentos de conscientização de professores em um processo de formação continuada em serviço, a partir dos sentidos subjetivos engendrados por esses mesmos professores sobre sua docência.

A partir da análise, concluímos que a formação continuada em serviço tem ressonância para os professores, cujos sentidos subjetivos orientam-se na direção da valorização da docência. Para Clara, *ser boa professora exige estudo, dedicação e superação dos desafios* e, por isso, *a valorização da Formação Continuada em serviço, como espaço de aprendizagem*, é o outro sentido que a impulsiona a uma efetiva participação; Olga engendra *a docência como caminho de realização pessoal* e o sentido subjetivo – *a minha docência: minha profissão, minha vida* – dá-nos o retrato da sua singularidade como docente responsável e inquieta diante de sua ação educativa; quanto a Rafael, *atrair o aluno para o conhecimento* e *a valorização do conhecimento* constituem a especificidade de seu envolvimento nas reuniões de Formação Continuada em serviço e, conseqüentemente, de sua compreensão da docência.

Conhecer os sentidos subjetivos dos professores nos permitiu elaborar os *indicadores de movimentos de conscientização dos professores* sob observação, entendendo que, movidos por sentidos subjetivos – como constatamos em Clara, Olga e Rafael – os professores apresentam condições adequadas para apropriarem-se de novos conteúdos por meio do envolvimento e interesse pela formação e, ao se confrontar com eles (conteúdos), darem-se conta dos processos que vivenciam em relação à docência. Portanto, esses movimentos de conscientização implicam, por parte do professor, um movimento intencional de imersão em seu mundo subjetivo, para compreender-se na ação atual. Esse processo de compreender-se desenvolve-se em conjugação do simbólico configurado pelo professor em consonância com os conteúdos concretos com os quais se confronta no momento presente. Elencamos, a seguir, indicadores de movimentos de conscientização apreendidos em nossa pesquisa:

1. *Os sentidos subjetivos engendrados pelos professores na direção da valorização da docência* orientam a ação dos professores pesquisados, mantendo-os atentos, participativos e emocionalmente envolvidos nos processos de formação continuada em serviço. Entendemos, então, a constituição de sentidos subjetivos como indicadores de movimentos de conscientização desse professor em relação à sua docência. Faz-se necessário lembrar, ainda, que a emocionalidade que configura os sentidos é “atravessada por elementos tanto de natureza simbólica como não simbólica”

- (REY, 2003 p. 213), o que torna o conteúdo da formação diferenciado para cada docente.
2. Outro indicador de movimento de conscientização, decorrente deste primeiro, *são as emoções reveladas pelos professores Rafael, Olga e Clara como envolvimento, alegria, disposição, busca pelos saberes necessários à docência*⁷⁹, como elementos visíveis da disposição dos professores.
 3. *A valorização dos espaços de formação continuada em serviço* pode ser apontada como mais um indicador de movimento de conscientização dos professores, na medida em que os coloca frente a frente com novos conteúdos. Numa atividade concreta como a formação continuada em serviço, “os sentidos são capazes de reorganizar-se diante dos tipos de emoções e de processos simbólicos produzidos pelo sujeito”. Na situação da pesquisa, os professores reconhecem o devido valor da formação que a instituição de ensino lhes oferece vendo nela um meio de garantir uma formação continuada capaz de preencher lacunas e trazer novas perspectivas coletivas ao ensino-aprendizagem (Rafael).
 4. Podemos, ainda, citar *o confronto com os pares durante a socialização de conhecimentos e reflexão sobre as necessidades enfrentadas*, como indicador de movimentos de conscientização, visto que os professores de nossa pesquisa, envolvidos nesse processo, demonstraram que o encontro com os pares coloca-os em contato com *novos conteúdos*. Assim, a relação

⁷⁹ Os *saberes da docência* podem ser aprofundados tomando como referência “Aprendizagem do Adulto professor” (PLACCO e SOUZA, 2006).

do professor com esses novos conteúdos, se portadores de uma carga emocional, como são as dos professores pesquisados, gera novos sentidos subjetivos (REY, 2003). Esse processo dinâmico em que novos sentidos emergem, possibilita ao professor refletir sobre a sua docência, *tomando-se nas mãos*, porque o sentido subjetivo transita nas ações intencionais e não intencionais do sujeito em atividade.

5. A pesquisa revelou, também, que *a relação coordenador-professor*, baseada no respeito, na parceria, na valorização do profissional, concretizada pelo ouvir atento, pela acolhida e pela competência das interferências da coordenação, é um espaço que provoca no professor um processo de reflexão que tem como desdobramento movimentos de conscientização, na medida em que possibilita ao professor apreender e compreender os processos subjetivos que o constituem e superá-los, a partir das construções advindas da reflexão entre eles.

Da análise dos três professores podemos, então, inferir a influência da Formação Continuada em Serviço – em suas diferentes modalidades – para ampliar as intervenções que possibilitem melhorias na profissionalidade e, conseqüentemente, na aprendizagem dos educandos. Os professores nela envolvidos entendem que a formação não se circunscreve aos momentos de formação continuada em serviço oferecidos pela instituição; buscam, concomitantemente, leituras complementares

aos temas estudados na instituição e outros que respondam a suas necessidades específicas como docentes.

A importância da formação continuada em serviço para os professores pesquisados traz como desdobramento exigências para os responsáveis por sua coordenação⁸⁰: que permita a participação dos docentes e sejam apresentados conteúdos consistentes, metodologicamente diversificados, em tempos e espaços propícios à aprendizagem, considerando, assim, a subjetividade dos professores – atendendo-os em sua diversidade.

Esta investigação revelou que a formação continuada em serviço estruturada em várias modalidades, como: reflexão em grupo a partir de textos de autores selecionados, estudo, reflexão, discussão em pequenos grupos – na série que o professor ministra aulas ou com os professores da mesma área do conhecimento – e individualmente com o coordenador, é um universo propenso para desenvolver no professor *processos subjetivos*, em que o professor seja *tocado* e *perceba a importância da formação continuada em serviço* para sua trajetória docente.

Entendemos que, no processo de formação continuada em serviço, o formador/coordenador tem a função explícita de: a) observar, atentamente, as emoções dos professores – atenção, dispersão, interesse, negligência, abertura ou

⁸⁰ Souza (2003 e 2007) traz elementos para ampliar a reflexão sobre a função do coordenador.

resistência; b) balizar as propostas; c) fazer provocações, visando atender ao processo singular de cada professor, de modo a criar condições favoráveis ao desenvolvimento dos professores que dela participam. Faz-se necessário, ainda, ao coordenador, ter clareza e convicção de que o processo de aprendizagem e de regulação da aprendizagem é do professor; o processo de Formação Continuada em serviço é o *conteúdo novo* que se confronta com a subjetividade atual do professor e cuja apropriação ocorre por meio de processos de seleção simbólicos inerentes à trajetória de vida desse profissional. Daí a singularidade do professor.

Para lidar com as subjetividades presentes em um grupo de professores, o coordenador/formador precisa ser um inventor e um reinventor em suas propostas (metodologias). Porque em um grupo de professores em formação continuada em serviço não se pode partir do pressuposto de que há *consenso*, que há um *corpo docente*; é preciso lidar com o diferente, com o distinto, o dissenso, as incertezas e com o original que advém das subjetividades dos docentes; é preciso manejar sutilmente o coletivo e o singular, tendo o cuidado de preservar elementos que fortalecem o ideal de educação a que se propõem como grupo.

Nosso objetivo é que esta pesquisa possa contribuir com a formação de professores sob dois aspectos: como *um anúncio* e como *um desafio*. Como um anúncio, porque apresentamos indicadores de movimentos de conscientização do professor, conhecimentos esses que podem contribuir para os processos de formação em geral

e, mais especificamente, para os da Formação Continuada em Serviço, abrindo caminhos e alimentando a esperança dos coordenadores/formadores. E um *desafio*, na medida em que a pesquisa aponta para relações subjetivas complexas⁸¹. Lidar com a subjetividade do professor supõe compreendê-lo como sujeito que pensa e se emociona diante de sua docência, como um ser único, exigindo do coordenador/formador capacidade de lidar com a complexidade, com o inusitado, com o diferente que emerge sempre.

⁸¹ Para nós, o complexo “constitui um modo de compreender a realidade no qual é reconhecido o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico que a caracteriza” (Martinez, 2005).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, Sérgio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. São Paulo: Psicologia Ciência e Profissão, v. 1, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In. BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

_____. **As formas de significação como mediação da consciência: um estudo sobre o movimento da consciência de um grupo de professores**. Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, PUC, São Paulo, 1997.

ALÍCIA, F. **O saber em jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, L. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 6. ed. São Paulo, Editora Loyola, 2007.

_____. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: BRUNO, E.; ALMEIDA, L. R. e CHRISTIV, L. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo, Editora Loyola, 2000.

ALVAREZ, J. G. **Fundamentos de La Formación Permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo**. Marfil: Alcoy, 1987.

ALVES, M. L. A política de capacitação SEE/FDE. Cadernos CEDES, n. 36. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola.** XIII ENDIPE, Recife, 2008.

ANDRÉ, M. E. **Pesquisa sobre formação de professores: uma análise das racionalidades.** XIII ENDIPE, Recife, 2006.

ANDRÉ, M. Ens. ROMILDA; ANDRADE, R. A pesquisa sobre a formação de professores na Região Sudeste – 2002. Associação. In. **Associação Nacional Pesquisas em Educação – Região Sudeste**, 2004. CD – rom, Rio de Janeiro, 2004.

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos.** São Paulo: Moderna, 2003.

ASBAHAR, F. da S. F. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural**, Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2005.

BORGES, A. S. **A formação continuada dos professores da Rede de Ensino Pública do Estado de São Paulo.** Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo, 1998.

BERGER, L. e LUCKMANN, T. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BOUTINET, J. P. **Antropologia do projeto.** 5. ed. Porto Alegre: Artimed, 2002.

CHRISTOV, L. H. S. **Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (cons)ciências na escola.** Tese de Doutorado. Educação: Psicologia da educação, PUC, São Paulo, 2001.

CUNHA, M. I. **Globalização, Educação e formação docente.** In: **Educação & Linguagem**, São Bernardo, ano 7, n. 9, jan. – jun. 1999.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto, Porto Editora, 1997.

FAZENDA, I. (Org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FANFANI, E. T. **Culturas jovens e cultura escolar**. Documento apresentado no seminário "Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio". Organizado pelo Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. Coordenação Geral de Ensino Médio. Brasília. De 7 a 9 de junho de 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. e CHRISTOV, L. H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, 1997.

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

GARCIA, M. **A formação contínua de professores no HTPC: alternativas entre as concepções instrumental e crítica**. Tese de Doutorado em Psicologia da educação, PUC, São Paulo, 2003.

GATTI, B. A.; MELLO, G. N.; BERNARDES, N. M. G. Algumas considerações sobre o treinamento de pessoal no ensino. **Caderno de Pesquisa**, 4, p.1-52, out. 1972.

GATTI, B. A. **O papel da experiência na constituição da profissionalidade do professor**. Mimeo, s/d.

_____ Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**: Fundação Carlos Chagas n. 119, julho 2003.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Juí – RS: Editora UNIJUÍ, 1998.

GÉGLIO, P. C. **Questões da formação continuada de professores**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2006.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

LEGISLAÇÃO Educacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96, de 20 dezembro de 1996. site www.mec.gov.br.

LIBERALI, F. C. **Reuniões pedagógicas**: uma abordagem lingüista aplicada. Palestra ministrada no Colégio Emilie de Villeneuve em 20/01/2003.

_____. **O papel do coordenador no processo reflexivo do professor**. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas. PUC, São Paulo, 1994.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São

Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, E. M. **Sentidos partilhados nas interações em sala de aula: missão,**

trabalho, tramas e dramas. Tese de Doutorado, PUC. Campinas, 2008.

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

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

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. M. 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.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MEDEIROS, M. S. de. Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais. **Educação e Linguagem**. Ano 8. N. 11. jan-jun. 2005.

MELLOUKI , M. & GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educ. Soc.**, Campinas, vol 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

_____ ; SIMARD, D. **L'enseignement: profession intellectuelle**. Québec: Université Laval, 2004.

MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Portugal: Porto Editora, 2005.

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

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. e GIMENO SACRISTÁN, J. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PIMENTEL, M. da G. **O professor em construção**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.

PLACCO, V. M. N. de S. Processos multidimensionais na formação de professores. In: ARAÚJO, M. I. O.; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.) **Desafios da formação de professores para o século XXI**, Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2008.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.) **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PLACCO, V. M. N. de S. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In ALMEIDA, L. R. de, e PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.) **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. **Formação e Prática do educador e do orientador.** 4. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

_____ A Psicologia Concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. **Psicologia e Educação: revendo contribuições.** São Paulo: Educ, 2000a.

PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviço.** Taubaté: Cabral Edição Universitária, 1997.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

Rey, F. L. G. **Pesquisa Qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia.** São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. **O social na psicologia e a psicologia no social: a emergência do sujeito.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. Sobre a Rede de Significações, o Sentido e a pessoa: uma Reflexão para o Debate. In ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, A. P. S., CARVALHO, A. M. A. (Orgs.) **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004a.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. 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.

SAMPAIO, M. M. F. e MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as Práticas Curriculares. **Educação e Sociedade.** V.. 25 n. 89, p.1203-1225, 2004.

SARAMAGO, J. **Todos os nomes.** São Paulo, Companhia das Letras, 13ª reimpressão, 2007.

SOUZA, V. L. T. de.; PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico, a questão da autoridade e da formação de valores. In: ALMEIDA, L. R., PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: PLACCO, V. M. N. S., ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** Edições Loyola, São Paulo, 2003.

SHIMOURA, A. S. e LIBERALI, F. Material Didático para construção da formação crítica: alguns passos para a realização da reunião pedagógica. In: Damianovic, M. C. (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

SHIMOURA, A. S. **Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador**. Doutorado em Linguística aplicada e estudos da linguagem. PUC, São Paulo, 2005.

SZYMANSKI, H. (org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

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

TEDESCO, J. C. A modo de conclusión. Uma agenda de política para El sector docente. In: TENTINI, T. E. **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión em El siglo XXI**. Editores Argentina, 2006.

TEDESCO, J. C. e FANFANI, E. T. **Maestros em América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño**. Programa de Promoción de La Reforma Educativa em América Latina y El Caribe, 2004.

TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L., R., PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador Pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

TORRES, S. R. Tendências da formação docente nos anos 90. In: **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. II Seminário Internacional. PUC, São Paulo. p. 173–191, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e o pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. **El maestro como profesional reflexivo**, Cuadernos de Pedagogia, n. 220, p. 44-49. 1993a.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)