

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL SUL RIO-GRANDENSE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA**

**A FORMAÇÃO DOCENTE – NA MODALIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA-
PODE ALTERAR ALGUMAS CONCEPÇÕES DOS DOCENTES E SUAS
PRÁTICAS COTIDIANAS?**

Luciana Mendonça Cardoso

Profª Drª. Denise Silveira

Pelotas-RS

2014

LUCIANA MENDONÇA CARDOSO

**A FORMAÇÃO DOCENTE – NA MODALIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA-
PODE ALTERAR ALGUMAS CONCEPÇÕES DOS DOCENTES E SUAS
PRÁTICAS COTIDIANAS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – IFSUL, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e Tecnologia.

PELOTAS

2014

LUCIANA MENDONÇA CARDOSO

**UMA FORMAÇÃO DOCENTE – NA MODALIDADE DE FORMAÇÃO
CONTINUADA-PODE ALTERAR ALGUMAS CONCEPÇÕES DOS DOCENTES E
SUAS PRÁTICAS COTIDIANAS?**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e Tecnologia.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Denise Silveira – Universidade Federal de Pelotas – UFPEL (Orientadora)

Prof. Dr. Glaucios Décio Duarte - IFSUL

Prof^a. Dr^a. Francisca Eleodora Severino - UNINOVE

FICHA CATALOGRÁFICA

C268f Cardoso, Luciana Mendonça.

A Formação docente na modalidade de formação continuada pode alterar algumas concepções dos docentes e suas práticas cotidianas? / Luciana Mendonça Cardoso. -- 2014.

85 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Denise Silveira.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2014.

1. Formação de professores. 2. Formação continuada. 3. Prática de ensino-reflexão. I. Silveira, Denise. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. III. Título.

Catálogo na publicação:

Bibliotecária Sílvia Regina de Lima Veleda CRB 10/2038

IFSUL - *Campus* Pelotas

DEDICATÓRIA

As minhas avós, Idalina e Maria Angela (in memoriam), pelo amor e, principalmente, por acreditarem nos meus sonhos e sempre me acompanharem. Ao meu esposo, José Luis, e ao meu filho, João Victor, pelo amor, carinho e apoio incondicional durante a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por mais esta oportunidade em minha vida.

Agradeço a minha família, que com carinho e paciência, acompanhou-me nesta trajetória, incentivando-me e compreendendo minha ausência em muitos momentos.

Aos meus pais, pelo dom da vida.

A prof. Dr^a. Denise Silveira, minha orientadora, pela amizade, afeto, dedicação e paciência.

**Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador,
A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente,
na prática e na reflexão da prática. (FREIRE, 1991)**

RESUMO

O presente estudo apresenta um olhar reflexivo sobre a formação continuada de docentes que buscam uma atualização no transcorrer do percurso profissional. A pesquisa buscou um entendimento a partir de uma perspectiva que valoriza as subjetividades dos docentes em processo de formação aliada a uma reflexão a respeito da aplicabilidade dessa formação na prática cotidiana desses educadores, compreendendo a importância desse processo e conscientes do papel que o professor desempenha na construção de mudanças, através de uma pesquisa de abordagem qualitativa, buscamos investigar como os professores percebem e vivenciam a prática docente após e/ou durante o processo de formação continuada. Para tanto, foram escolhidos sujeitos – professores da Educação Básica - que realizam um curso de pós-graduação lato-sensu. Tais professores pertencem a dois grupos, um da cidade de Santa Vitória do Palmar, e outro da cidade de Arroio Grande. Esses sujeitos escreveram cartas durante sua formação, compartilhando suas experiências cotidianas e práticas. Como método para a análise dos dados coletados, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2007), a qual nos permitiu obter como resultado duas categorias emergentes: (1) Formação Docente e (2) Docência. Tais categorias foram discutidas pela interlocução entre a pesquisadora, as cartas dos sujeitos e os teóricos que dialogam sobre esses conceitos. A pesquisa aponta que as concepções e consequentemente a prática dos docentes altera-se a partir do processo de formação continuada.

Palavras-chave: Docentes; Formação Continuada; reflexão; cartas

ABSTRACT

This study presents a reflective perspective on the continuing education of teachers seeking for an update in the course of their careers . This research sought for an understanding from a perspective that values the subjectivities of teachers in the formation process combined with a reflection about the applicability of such formation in the daily practice of these educators. Investigating the importance of this process and aware of the role that the teacher plays in construction of changes through a research based on qualitative approach. It was investigated how teachers perceive and experience the teaching practice after and / or during the process of continuing education. Thus, teachers doing a post graduation lato-sensu course of the Primary Education were chosen. These teachers belonged to two groups, one from Santa Vitória do Palmar City and the other from Arroio Grande City. The subjects wrote letters during the processo of their formation, sharing their daily experiences and practices. In order to analyse the collected data it was used the Discourse Textual Analysis (DTA) proposed by Moraes and Galiazzi (2007) , which allowed us to obtain as a result two emerging categories: (1) Teacher Training and (2) Teaching . Such categories were discussed by interloction between the researcher, the subjects letters and the theoreticians that dialogue about these concepts. The research indicates that the conceptions and consequently the teachers' practices are altered by the continuing education process.

Keywords: Teachers; Continuing Training; reflection; letters.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Processo de unitarização	32
Tabela 2 – Esquema dos elementos aglutinadores e categorias iniciais	33
Tabela 3 – Esquema da categorização	34

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ORIGEM DESTE ESTUDO	20
2 PERCURSO METODOLÓGICO: O MÉTODO, AS CARTAS, O GRUPO E O ESPAÇO TRABALHADO	24
2.1 Sobre estudo de caso	24
2.2 Cartas como instrumento	26
2.3 Os sujeitos desta pesquisa	29
2.4 Produção de dados e instrumentos avaliativos	30
2.5 Análise de dados.....	31
2.6 Análise das categorias que emergiram	35
2.6.1 Categoria: formação Continuada	35
2.6.2 Docentes em busca de um desenho de aula dialógica em consonância com uma busca pela vida	38
2.6.3 Categoria: docência	40
2.6.4 Olhar sobre as práticas pedagógicas que exigem uma qualidade na formação dos professores – perspectiva ética.....	45
2.6.5 Docentes em formação como sujeitos transformados e em transformação	47
3. REVISÃO TEÓRICA	53
4 SABERES DOCENTES EM FORMAÇÃO.....	62

4.1 Tempo e identidade profissional	63
4.2 Subjetividade dos docentes no centro das pesquisas sobre ensino	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80





INTRODUÇÃO

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam (BOFF, 1997).

Para o atrevimento de uma boa escrita também se faz necessária uma leitura de um contexto e porque não dizer de si próprio. Com essa perspectiva me apresento dizendo que devido a minha formação em Psicologia desde muito cedo fui arrebatada para as questões educacionais. Em função disso, a Escola, ou o estudo a respeito dessa instituição, foi meu foco nesse percurso de formação.

Pensando na Escola como um espaço de educação trago a palavra Educar, que etimologicamente se origina de *educare*, em Latim, que significa “educar, instruir” e também “criar”. Essa palavra era composta por *ex*, “fora”, e *ducere*, “guiar, conduzir, liderar”. Com essa composição, apresento a ideia de introduzir alguém ao mundo através da instrução, levar uma pessoa para fora de si mesma, mostrar o que mais existe além dela. Levar uma pessoa a sair de si mesma é uma tarefa para poucos, principalmente para aqueles que almejam por mudanças renovadoras e consistentes.

Leonardo Boff(1997) afirma que “A libertação começa na consciência”. Fundamentalmente a escola, representada pelo seu corpo docente, discente e comunidade, pode servir como canal de libertação ou de aprisionamento. Considero a metáfora da águia e da galinha, enunciada por esse autor, como uma expressão poética da condição humana. Dentro dessa perspectiva, a Escola pode ser pensada com a relevância do papel dos docentes, do seu trabalho e do seu lidar cotidiano.

Cada um hospeda dentro de si uma águia. Sente-se portador de um projeto infinito. Quer romper os limites apertados de seu arranjo existencial. Há movimentos na política, na educação e no processo de mundialização que pretendem reduzir-nos a – SIMPLES GALINHAS, confinadas aos limites do terreiro. Como vamos dar asas à águia, ganhar altura, integrar também a galinha e sermos heróis de nossa própria saga (BOFF, 1997, p. 17).

É relevante ressaltar, nesse ponto, o papel do professor no contexto de mundialização ou globalização¹ (SOUSA, 2000). Será que a atual prática docente auxilia na produção de galinhas em série? A formação dada aos professores tem um arcabouço teórico que permita a eles promoverem uma real libertação dos seus alunos em busca de vãos mais altos e distantes?

Segundo Boff, há chance de a pessoa aceitar o desamparo e de crescer com ele, começando por não fazer drama, pois pertencemos à finitude da vida humana e não somos onipotentes, vivemos em uma pobreza essencial dependendo objetivamente dos outros. Dentro dessa perspectiva, a Educação tem saída e os professores, foco deste estudo, igualmente têm jeito.

Assim, necessitamos procurar novas e criativas soluções para aquilo que se encontra cristalizado e visto como dogma por uma instituição que lida com o novo diariamente, pois sua matéria-prima é viva e de intensa movimentação.

O desafio está posto. O espírito desse tempo é, segundo Paulo Freire, traduzido por um choque entre um ontem que se esvazia, embora queira permanecer, e um amanhã caracterizado por uma fase de trânsito como um tempo anunciador.

[...] Porque dramática, desafiadora, a fase de trânsito se faz então enfaticamente em tempo de opções. Estas, porém, só o são realmente desde que nasçam de um impulso livre, como resultado da captação crítica de desafio, para que sejam conhecimento transformado em ação(FREIRE, 2011, p. 64).

Novamente retorno a metáfora poética da águia e da galinha para procurar compreender o desafio dos professores frente aos desafios desse tempo. A formação continuada dos professores lhes propicia uma reflexão profunda a respeito das contradições do hoje? O professor estuda para aprender a voar ou para aprender a aprisionar? Essas questões são as molas propulsoras deste estudo, pois

¹Para Sousa Santos (2005, p.11) é um processo complexo que atravessa as mais diversas áreas da vida social. [...] dos sistemas produtivos e financeiros à revolução nas tecnologias e práticas de informação e de comunicação, da erosão do Estado nacional e redescoberta da sociedade civil ao aumento exponencial das desigualdades sociais, das grandes movimentações transfronteiriças de pessoas como emigrantes, turistas ou refugiados, ao protagonismo das empresas multinacionais e das instituições financeiras multilaterais, das novas práticas culturais e identitárias aos estilos de consumo.

fazem parte da minha caminhada estudantil e de avaliação como estudante, docente e mãe de aluno.

É inegável que ser educador em um tempo de contradições é uma tarefa árdua que exige muito desejo, determinação e vontade. É quase uma atitude salvadora frente ao caos do agora. Porém, o caos pode ser sinalizador da necessidade de mudanças, reflexões e questionamentos, isso pode ser positivo desde que coerente e verdadeiro². “A educação é um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob a pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2011, p. 57).

Fugir da farsa pode ser uma saída para tantos desgastes e questões sem resposta frente ao desafio de ensinar. Tentar percorrer o caminho da coerência na maioria das vezes é muito difícil, pois a contradição é inevitável à condição humana, porém podemos tentar. E essa tentativa valida a caminhada daqueles que anseiam por mudanças e que desejam sair da seara do papel rumo a uma prática verdadeiramente democrática, efetiva e plural.

Considero que o professor ainda precisa existir nesse tempo. “O homem existe – existere – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporalizar-se” (FREIRE, 2011, p.57). Esse temporalizar-se pode significar a realização de uma leitura desse tempo, um tempo de contradições, imediatismos, relações frágeis e de fácil dissolução. É nesse contexto que se encontra a díade educando-educador, porque nessa configuração não há separação e sim um duo em que um não funciona sem o outro. Como estudar a realidade de docentes que buscam formação continuada sem considerar a sua matéria-prima fundamental, ou seja, seu corpo discente?

É importantíssimo resgatar a ideia de que para existir nesse tempo o docente necessita estar literalmente impregnado da realidade que o cerca, sem estar subjugado nem condenado a um sistema com sinais de falência³, mas sim em uma busca constante de novos caminhos através de uma luta incessante e

²Questionamento sobre as famílias que desejam educar seus filhos em casa, como aconteceu em outras épocas.

³ Sinais de que a escola, segundo Bourdieu, encontra-se em ruínas.

incansável. Dessa forma poderá dar um significado a sua práxis, promovendo uma relação com os educandos e não uma superposição a esses.

Talvez esse seja o maior desafio: desconstruir uma ideia de onipotência e onisciência para construir um paradigma mais humano e justo de iguais com conhecimentos diversos e que buscam uma permuta digna e profícua. Sair de um patamar intelectual exige maestria e sabedoria, com vontade e desejo de mudança.

É difícil extirpar um calo de estimação, porém quando conseguimos, o alívio é imediato e o caminhar é mais seguro e firme. Buscar esse caminhar é o objetivo deste e de outros estudos que se atrevem a mexer em realidades cristalizadas e politicamente validadas por aqueles que não desejam mudanças.

É importante ressaltar que este pode ser o anseio dos professores “águia” em busca da libertação dos professores “galinha” que habitam dentro de cada um de nós: sair dos grilhões de uma forma de fazer educação que oprime e massacra em busca de outro modo libertador calcado em práticas inclusivas e coerentes, práticas que não fiquem restritas a documentos, mas que ultrapassem todo e qualquer tipo de coerção e subjugação a fim de dar vazão à vida.

A crise da educação⁴, clichê deste tempo em que tanto discutimos não é absolutamente nova. Os desafios são históricos, herdados e repassados ao longo dos anos, porém o tempo é outro e conseqüentemente as pessoas são fruto e consequência desse novo tempo.

Acredito que o pensamento de Bauman(2011, p.112) traduz, pelo menos em parte, essa condição.

[...] os desafios do nosso tempo impõem um duro golpe a própria essência da ideia de educação formada ainda nos albores da longa história da civilização. Eles põem em cheque os “invariantes” da ideia pedagógica: suas características constitutivas, que resistiram incólumes a todas as crises do passado, seus pressupostos nunca antes criticados ou examinados, muito menos condenados por terem seguido seu curso e precisarem de substituição.

Diante dessa realidade o desafio dos docentes agiganta-se, porque buscar ser um educador na sociedade líquida⁵ é, dentro dessa perspectiva, assustador e corajoso. No mundo onde a solidez foi desfeita e onde o descarte é a prática

⁴Expressão de campanha de mídias do Grupo RBS.

⁵ Expressão criada pelo sociólogo Zygmunt Bauman referente ao mundo líquido porque, como todos os líquidos, não conserva sua forma por muito tempo.

corrente surge o professor, ou seja, um remanescente da era sólida perdido em meio aos devaneios e desafios da era líquida.

[...] falar sobre a capacidade de durar por muito tempo não é mais um elogio aos objetos nem aos vínculos humanos. Presume-se que uns e outros sejam úteis apenas por um tempo fixo e depois se desintegram e sejam rasgados ou jogados fora quando ultrapassam seu tempo de validade – o que ocorrerá mais cedo ou mais tarde (BAUMAM, 2011, p. 113)

O desafio está posto para aqueles que anseiam por mudanças e buscam alternativas em um mundo que favorece a instantaneidade. O professor emerge nesse contexto como um ser capaz de inserir-se nesse contexto pautado em uma prática coerente e consciente onde mudanças poderão ou não ocorrer.

Hospital Las Heras
Rosario

SMITHSONIAN INSTITUTION
UNITED STATES NATIONAL MUSEUM

Anfrage
ich noch
an der Se
von Bate
furens he
und den k
glaube ich
ste der W.
doch best

Hygienisches
1911
Christen
Gott
lange f

LA CLANADO EN LA
COMUNICACION DE LOS
INVICIOS FACIL
de Wimpfath
sind
No sabe yo
kath
R. Kullman

is 18 1912
Vielles klar is late
allogen oberd seine
hab und will
1912 in

Prof. Dr. A. Lutz
Rio de Janeiro
Casa



1 ORIGEM DESTE ESTUDO

Trago neste início uma narrativa de minha vida, ou seja, em outras palavras, meu memorial:

Carta

A minha infância foi muito tranquila brincando na rua e vivendo na cidade de Rosário do Sul, na fronteira oeste do nosso estado. Filha, neta e sobrinha de professores estaduais, cresci rodeada por pessoas que valorizavam o ensino como fonte de libertação e sobrevivência, pois o pão de cada dia vinha dos proventos ganhos com o magistério.

Havia um cuidado especial dos meus pais em oferecer-me uma educação de qualidade e por isso faziam um sacrifício muito grande para me manterem em escolas privadas. É contraditório, mas pagavam o que muitas vezes não tinham, justificando tal escolha por conhecerem de perto a realidade na qual estavam inseridos como educadores.

Há frases que marcam profundamente nossas vidas e uma das que mais me acompanha até os dias de hoje foi exaustivamente proferida por meus pais: “O conhecimento é a herança deixada por pais que não dispõem de bens materiais para deixar.” Cresci entendendo que a busca pelo conhecimento era a minha saída como filha de professores e por isso sempre fui uma aluna interessada e estudiosa. Gostava de ler, aprender e descobrir coisas novas.

É importantíssimo salientar que naquele período um dos meus hobbies preferidos era acompanhar meus pais na escola. Vê-los lecionar era algo que me enchia de orgulho e admiração, e já naquela época eu pensava em estar à frente de uma sala de aula com meus alunos.

Acompanhei muitas greves com meus pais lutando por salários mais dignos e por melhores condições de trabalho. Reconhecia que toda aquela luta era repleta de significado e cresci percebendo que poderia também lutar por aquilo que considerasse honesto e ético.

Lembro-me de um fato pontual, mas que gerou um grande falatório na cidade. Meu pai, então diretor da Escola Estadual Marçal Pacheco, no final da década de

1980 abandonou a direção para aderir à greve dos professores estaduais. Ele foi o primeiro diretor a tomar essa atitude e por isso ficou estigmatizado por alguns e admirado por outros. Considerei tal postura digna de admiração e respeito, pois além de ser meu pai era um educador abandonando um cargo de relevância em uma escola para lutar pelos direitos do coletivo.

Quando mudamos para Pelotas no ano de 1987 fui matriculada na antiga 5ª série do Ensino Fundamental no Colégio São José. A justificativa para a mudança foi a continuidade dos estudos, por isso meus pais buscaram um centro universitário para me propiciar uma boa formação. Nesse período fiquei desorganizada psicologicamente, pois a mudança não foi benéfica para a minha vida naquele momento. Sentia falta da escola, dos amigos, da cidade e dos hábitos culturais.

Tudo era muito diferente em Pelotas. Foi um ano muito difícil e por esse motivo a boa aluna até então reprovou na 5ª série como uma comprovação da sua dor pela saída do lugar de onde nunca gostaria de ter saído. É relevante acrescentar que fui reprovada por dois décimos na disciplina de Matemática e fiquei já naquele momento perguntando-me em que extensão aqueles dois décimos fariam tanta falta na série seguinte.

Por que um aluno precisaria repetir um ano inteiro em todas as disciplinas em função de dois décimos? Essas e algumas outras questões ficaram em suspenso e de certa forma até hoje as faço, vez ou outra, quando vejo situações parecidas ocorrendo. Esse fato foi um divisor de águas em minha vida estudantil, pois a partir de então me tornei a melhor aluna da sala nas séries posteriores.

Essa foi a forma que encontrei para realizar um processo catártico naquele triste episódio em minha vida. E funcionou, pois os elogios posteriores em relação a minha postura estudantil foram um remédio amenizador da frustração passada.

Durante o Ensino Médio, naquela época Segundo Grau, optei por cursar o antigo PPT (Preparação Para o Trabalho) e marcaram-me professores que propiciavam o debate e as discussões. Amava as aulas de Filosofia, Sociologia, Geografia e História. Essas eram as disciplinas que mais me proporcionavam prazer em estudar, pois eram ministradas por professores que exigiam uma visão um pouco menos cartesiana de mundo, e isso me deixava atraída e estimulada para o estudo.

Então que chegou a hora da escolha profissional, um momento crucial, difícil e um tanto quanto penoso no meu caso. Fiz o teste vocacional e nesse momento a

resposta da minha avaliadora foi: “Tens qualidades para cursar Pedagogia e Psicologia.” Diante de tal resposta fiquei completamente dividida, mas a avaliadora, professora no Curso de Psicologia, ponderou que um curso não excluía o outro; ao contrário, completavam-se e eu poderia cursá-los em momentos diferentes.

Foi então que optei pela Psicologia, talvez pelo momento de vida, angústia e insegurança característicos da adolescência, porém sem nunca abandonar a ideia do Magistério. Já pensava nessa época em aliar as duas profissões, pois considerava - e considero até os dias de hoje - que são complementares.

Em função deste pequeno histórico houve uma busca constante em aliar estudos em Psicologia e Pedagogia em minha vida profissional, e por esse motivo minha pós-graduação foi na área da Educação. Hoje, mestranda em Educação, voltei meu olhar para a formação dos professores em vista de ter contato com eles em sala de aula. Leciono para professores em cursos de pós-graduação na área educacional e esse contato gerou um desejo grande de voltar minha atenção à realidade docente. Procuro um olhar um pouco mais atento em relação às reais dificuldades de uma formação continuada, aos anseios, medos e dificuldades que fazem parte dessa caminhada.

Em meio à análise dessa realidade pessoal, esta dissertação busca uma justificativa nas seguintes questões: A formação oferecida para os docentes possibilita-lhes um trabalho imbricado com o espírito desse tempo? Ser professor é assumir um trabalho ou uma posição? A formação dos professores possibilita uma reflexão acerca dessas e de outras questões relevantes para uma prática crítica e consciente? E eu continuo nessa busca.



2 PERCURSO METODOLÓGICO: O MÉTODO, AS CARTAS, O GRUPO E O ESPAÇO TRABALHADO

Etimologicamente, a palavra método é constituída pelos termos gregos *metá*, por meio de, e *hodós*, caminho. O método é, portanto, um caminho por meio do qual chegamos a um fim, atingimos determinado objetivo. Com essa perspectiva o caminho que procurei trilhar foi de um estudo de caso com princípio etnográfico.

Assim sendo, esta investigação se estruturou com uma abordagem qualitativa, que se caracteriza por valorizar mais o processo do que o produto (LUDKE, 1986). Ao tomar essa perspectiva, carrego a minha forma de ser e pensar, o que influenciou o processo de pesquisa através do método, das teorias e das minhas escolhas. Dessa forma, as questões que subjazem esse exercício em torno das dificuldades e indagações que surgem no trabalho científico vão desde a indagação sobre o que se conhece, sobre o que se quer conhecer e sobre o que pode ser conhecido (SILVEIRA, 2008).

Diante dessa complexidade (MORAN, 2003) pretendo caracterizar este trabalho como um estudo de caso com princípios etnográficos (LUDKE e ANDRE, 1986).

2.1 Sobre estudo de caso

Estudos de caso vêm sendo usados há muito tempo em diferentes áreas do conhecimento, tais como Sociologia, Antropologia, Medicina, Psicologia, Serviço Social e Direito, com variações quanto aos métodos e às finalidades. A origem dos estudos de caso na Sociologia e na Antropologia remonta ao final do séc. XIX e início do séc. XX, com Frédéric Le Play, na França, Bronislaw Malinowski e membros da Escola de Chicago, nos Estados Unidos. (ANDRÉ, 2005). O principal propósito desses estudos era realçar as características e atributos da vida social (HAMEL, 1993).

Segundo André (2005, p. 29),

[...] em educação os estudos de caso aparecem em manuais de metodologia de pesquisa nas décadas de 60 e 70, mas com um sentido muito estrito: estudo descritivo de uma unidade seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula. Nesses manuais os estudos de caso são, em geral, incluídos como modelos pré-existentis de pesquisa com objetivo de exploração inicial de uma temática.

Em função de tais pressupostos iniciais ocorreram muitas distorções ao longo da trajetória de muitos trabalhos autodenominados como estudos de caso. Um estudo pontual tomando porções reduzidas da realidade e retratando-a superficialmente não pode ser considerado, na perspectiva teórica de André (2005), como um estudo de caso, isso porque não atende aos princípios das abordagens qualitativas que constituem os fundamentos dessa modalidade, consolidada na área da Educação nos últimos 30 anos.

Merriam (1998, p.14-5) explica que para Stake o conhecimento gerado a partir de um estudo de caso é diferente do conhecimento derivado de outras pesquisas, porque apresenta inevitavelmente as seguintes características:

- Mais concreto – configura-se como um conhecimento que encontra eco em nossa experiência porque é mais vivo, concreto e sensório do que abstrato.
- Mais contextualizado – nossas experiências estão enraizadas em um contexto, assim também é o conhecimento nos estudos de caso. Esse conhecimento distingue-se do conhecimento abstrato e formal derivado de outros tipos de pesquisa.
- Mais voltado para interpretação do leitor – os leitores trazem para os estudos de caso suas experiências e compreensões, as quais levam a generalizações quando novos dados do caso são adicionados aos antigos.
- Baseado em populações de referência determinadas pelo leitor – ao generalizar, os leitores têm certa população em mente. Assim, diferentemente da pesquisa tradicional, o leitor participa ao estender a generalização para populações de referência.

Na concepção de Stake (1995, p. XI) o “estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso particular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”. O autor considera uma concepção de estudo de caso qualitativo, que se “fundamenta nos métodos de pesquisa naturalístico, holístico, etnográfico, fenomenológico e biográfico”.

André (2005, p.7) utiliza a mesma concepção metodológica de Stake, porém com outra denominação conhecida como estudo de caso etnográfico, ou seja, um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia.

Além disso, é relevante ressaltar que para o reconhecimento como um estudo de caso etnográfico é preciso, segundo André (2005, p.70), enfatizar o conhecimento do singular e adicionalmente preencher os requisitos da etnografia. Geralmente o caso volta-se para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador ou um grupo social. Buscamos conhecer em profundidade o particular e compreender uma unidade estando atento ao seu contexto e as suas inter-relações, isto é, uma unidade em ação.

Assim, o relatório reflexivo da pesquisa que desenvolvi seguiu os passos metodológicos descritos levando em conta as características peculiares deste trabalho.

2.2 Cartas como instrumento

As cartas são vias de comunicação que remontam a tempos passados, fazendo uma ligação com a memória afetiva daqueles que as utilizavam para transmitir meras informações e/ou deixar fluir sentimentos e paixões guardados a sete chaves no mais íntimo de cada um. São cartas de amor, de dor, de transformações, de ilusões e de informações, porém com uma característica inconfundível: a subjetividade intrínseca que preenche e permeia cada escrita. Remontar o passado com os pés no presente pode ser uma experiência fértil e profícua, e o uso de cartas pode ser uma via de acesso a essa experiência.

A carta ainda pode servir como um diário de uma prática cotidiana na qual os sujeitos envolvidos poderão expressar através da escrita suas aflições, medos, angústias, alegrias e satisfações. Vendo-a como um diário, Zabalza (2004) afirma

que escrever sobre o que estamos fazendo é um procedimento excelente de conscientização dos padrões de trabalho. É uma forma de distanciamento reflexivo que, além disso, é uma forma de aprender.

É interessante salientar que particularmente a carta-diário pode servir como um recurso formativo no âmbito da formação permanente dos docentes e profissionais da educação (ZABALZA, 2004). Somo a isso o fato de esses instrumentos servirem como recursos dialéticos de reflexão pessoal e desenvolvimento profissional.

Do ponto de vista metodológico, as cartas fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em documentos pessoais ou em narrações autobiográficas. Essa corrente, de orientação basicamente qualitativa foi adquirindo um grande relevo na pesquisa educativa nos últimos anos.

É importantíssimo destacar algumas possibilidades do trabalho com cartas, na perspectiva de diários, nas iniciativas de formação continua dos professores. Segundo Zabalza (2004), como acontece com qualquer instrumento técnico pertencente ao campo educacional, as cartas podem ser empregadas tanto com uma finalidade mais estritamente investigadora, como com uma finalidade mais orientada para o desenvolvimento pessoal e profissional. Com frequência ambas as missões combinam-se e completam-se.

As cartas poderão servir, como diários, para os professores revisarem elementos do mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto estão envolvidos nas ações cotidianas de trabalho. E nesse aspecto, Zabalza (2004) afirma que poucos modelos de formação de professores conseguiram introduzir mecanismos capazes de influir realmente na zona de desenvolvimento pessoal. “Pode-se pensar que a Universidade, como instância formativa renuncia a ‘formar’ a personalidade dos futuros professores e contenta-se em ilustrá-los nas diversas disciplinas” (ZABALZA, 2004, p.30).

Outro ponto importantíssimo que justifica a utilização das cartas como um meio de avaliação metodológica viável e efetiva é o fato de esses instrumentos servirem como um grande recurso para explicitar os dilemas dos docentes em relação à atuação profissional e à influência dessa formação na prática diária.

Esse foi um dos propósitos de meu trabalho sobre diários de professores, desenvolvido em contato com os próprios professores que os tinham realizado: identificar os dilemas que iam aparecendo no diário e inferir quais eram os processos deliberativos e de resolução prática que os docentes punham em marcha em relação a tais dilemas (ZABALZA, 2004, p.19).

Enfim, a peculiaridade dos dilemas está em que a forma como os professores os identificam e os enfrentam combina a dupla dimensão dos profissionais da educação: a dimensão do conhecimento (componente intelectual) e a dimensão das características pessoais de cada um (componente pessoal e emocional). Por meio das cartas-diário poderão ser identificados, algumas vezes de forma explícita e em outras de forma implícita, os dilemas que mais perturbam os professores e a forma como eles os constroem cognitivamente e emocionalmente, bem como os mecanismos empregados para resolvê-los.

A escrita é, desse modo, um espaço de silêncio para lembrar a mudança e vislumbrar os rastros deixados, mas, ao mesmo tempo, nos leva a projetar novos espaços imaginários à luz daquilo que já foi, do que é e do futuro que ainda é incerto porque não é. É também um espaço para a descoberta de cada rosto, de cada olhar, das diferentes maneiras de pensar, de sentir e de viver a realidade (CARILLO, 2001, p. 51).

Segundo Netto (2012), as cartas como instrumento de pesquisa podem revelar muito mais do que a visão dos alunos em questão, pois são instrumentos reveladores que anunciam a verdade expressando os sentimentos, sonhos e opiniões de uma forma muito espontânea. Segundo a autora, esse instrumento representa uma atitude pessoal e autêntica, favorecendo situações de autoconstrução do sujeito pesquisado.

Cabe salientar ainda, segundo Cunha (2002), que a partir da análise de trechos de cartas podemos perceber a descrição de situações vivenciadas no dia a dia da sala de aula, destacando os significados atribuídos ao seu papel docente. Além disso, a autora ressalta ser o uso de cartas um instrumento metodológico interessante, pois as condições de produção das mesmas servem para fazer vir à tona uma história de sujeitos se construindo e se inventando pela escrita.

2.3 Os sujeitos desta pesquisa

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, se desenvolve em um *locus* de formação continuada em que se busca articular teoria e experiências. Os sujeitos foram professores da Educação Básica que realizaram um curso de pós-graduação *lato sensu*. Para esse trabalho foram convidados dois grupos, um da cidade do Chuí – localizada na fronteira entre o Brasil e o Uruguai - e outro da cidade de Arroio Grande, localizada no interior do Estado e com características econômicas agropastoris.

Esses sujeitos trabalham em escolas públicas nas mais diversas áreas, dentre elas: Matemática, Educação Física, Língua Portuguesa e Educação Infantil. E dos grupos convidados, inicialmente em torno de 20 professores aderiram à proposta. Esses docentes representam o grupo de sujeitos deste estudo de caso, com todas as características já enunciadas.

O curso foi ministrado semanalmente, aos finais de semana, em locais previamente escolhidos pela direção do grupo Cesusc⁶ e locados para o desenvolvimento das aulas. Na cidade do Chuí as aulas ocorrem na sede da Associação Comercial e, na cidade de Arroio Grande, nas dependências de uma escola privada.

Considero relevante ressaltar o fato de esse curso ser promovido por uma instituição privada, ou seja, os professores custearam sua própria formação continuada, retirando uma parcela do seu exíguo salário para o aperfeiçoamento da carreira profissional. Percebo nesse momento o grande espaço que as Instituições de Ensino Superior deixam de ocupar, deixando de cumprir o seu papel como espaços de formação docente. Mas essa preocupação, pela densidade que carrega, poderá ser tema de outra pesquisa.

Tais professores carregam consigo uma infinidade de histórias, casos da vida cotidiana e profissional, além de práticas exitosas e outras nem tanto, mas todos com um desejo muito grande: compartilhar e refletir tais experiências. E inúmeras vezes o espaço da sala de aula é o da partilha, do desabafo, da troca de ideias e práticas que se constituem na formação continuada e/ou compartilhada.

⁶Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina

Ao me aproximar desses professores percebi a necessidade da partilha e do encontro, pungentes nas maneiras como encaravam a formação que se propuseram a fazer. E nessa perspectiva é inconcebível não pensar no desperdício da experiência apontado por Souza Santos (2000), em que repetidas vezes as vozes dos escondidos não são ouvidas e perdem-se ao longo da história.

Com essa perspectiva minha questão de pesquisa foi: A formação docente – na modalidade de formação continuada – pode alterar algumas concepções dos docentes, fazendo com que os mesmos reflitam sobre a forma como abordam o conhecimento na sala de aula?

Diante da escolha de tal temática foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar como os professores percebem a influência de uma formação continuada na prática cotidiana em sala de aula;
- Identificar se há aumento ou declínio da satisfação e envolvimento dos docentes no processo de formação continuada;
- Promover a reflexão sobre o fazer docente.

2.4 Produção de dados e instrumentos avaliativos

As ferramentas e instrumentos de avaliação são de extrema importância. A utilização da carta como principal instrumento da coleta de dados e articulação do processo formativo possibilitou o acesso e interação entre os docentes e alguns conceitos trabalhados na formação continuada, entrelaçados pelo conceito de formação docente, aqui entendido como um espaço ilimitado para reflexão e ressignificação ao longo do tempo e da história.

As percepções foram colhidas de forma permanente e emergem da interação entre os docentes, do conhecimento e da realidade em que vivem, que poderão servir para (re)encaminhar o processo em direção aos objetivos propostos.

Para análise das produções dos docentes, buscarei fundamentos na Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003), na qual as categorias irão emergir das cartas coletadas e sistematizadas.

Moraes (2003) nos apresenta a tendência de utilização das análises textuais nas pesquisas qualitativas, tanto em textos existentes como em textos produzidos,

como é o caso desta pesquisa que se utiliza de cartas dos docentes. Como a pesquisa qualitativa busca a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa das informações, me apoiei nessa perspectiva.

O autor (2003, p.192) defende que

[...] a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a *categorização*; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada [grifo do autor].

Considero que todo texto pode apresentar várias leituras em função das intenções dos autores, dos referenciais teóricos dos leitores e dos campos semânticos em que se insere. Por isso, a análise qualitativa pretende operar com significados construídos a partir dos textos gerados pelas narrativas (SILVEIRA, 2008).

2.5 Análise de dados

Para a análise dos dados coletados na pesquisa, utilizei o método de Análise Textual Discursiva (ATD). Esse se constitui em um ciclo de três elementos: unitarização – fragmentação do texto; categorização – estabelecimento de relações entre os elementos unitarizados e comunicação – constituição descritiva e interpretativa. A ATD, na perspectiva apresentada por Moraes e Galiazzi (2007), é um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar.

A partir de leituras iniciais, começamos a fragmentação dos discursos obtidos através das cartas escritas pelos sujeitos no sentido de atingir pequenas unidades de significado, processo chamado de unitarização, que permite a impregnação do pesquisador com seus dados, e desse processo emergem vários significados para o fenômeno analisado. A partir dessa compreensão mais aprofundada, o pesquisador reelabora as unidades procurando identificar elementos aglutinadores que auxiliarão na fase de categorização.

A oposição tradicional entre teoria e prática é muito pouco pertinente e demasiadamente simplificadora no que se refere aos aspectos epistemológico e conceitual. A pesquisa universitária na área da educação e prática do ofício de professor não são regidas pela relação entre teoria e prática, pois ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e suas subjetividades (MORAES; GALIAZI, 2007, p.49).

Uma vez realizadas as fragmentações do texto, foram feitas as codificações das unidades de significado para preservar as identidades dos sujeitos. O processo de codificação é fundamental porque possibilita realizar as releituras das unidades quando necessário.

O conjunto de códigos construídos levou em consideração o material textual obtido nas cartas escritas pelos professores identificados por um nome fictício. Observamos na tabela 1 um recorte do início do processo de análise, mostrando como acontece a unitarização:

Tabela 1 – Processo de unitarização

Código	Unidade de Significado	Elemento Aglutinador
Andrea	Escolhi ser professora por acompanhar a profissão dos meus pais.	Escolha profissional
Andrea	E hoje estou mais uma vez me aperfeiçoando, trocando ideias, conhecimentos e experiências.	Troca de experiências
Andrea	Aprendendo a ter outro olhar, mais atento, cuidadoso e especial.	Participação do professor na formação

Após finalizar a construção das unidades de significado e elementos aglutinadores, partimos para o estabelecimento das categorias iniciais. Essa etapa, também chamada de categorização, caracteriza-se pela construção de relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as. A reunião desses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos resulta em sistemas de subcategorias iniciais.

As categorias que, segundo Moraes e Galiuzzi (2007, p.22), “são constituintes do processo da compreensão que emerge do processo analítico”, não foram definidas *a priori* emergiram da dinâmica entre o estudo teórico e o processo de análise dos dados. Para a construção das categorias, inicialmente foram agrupados os títulos por semelhança temática, obtendo as categorias iniciais que posteriormente foram reagrupadas e renomeadas para emergir as categorias mais abrangentes.

A tabela 2 mostra a esquematização dos elementos aglutinadores e as categorias iniciais emergentes por meio da utilização da ATD.

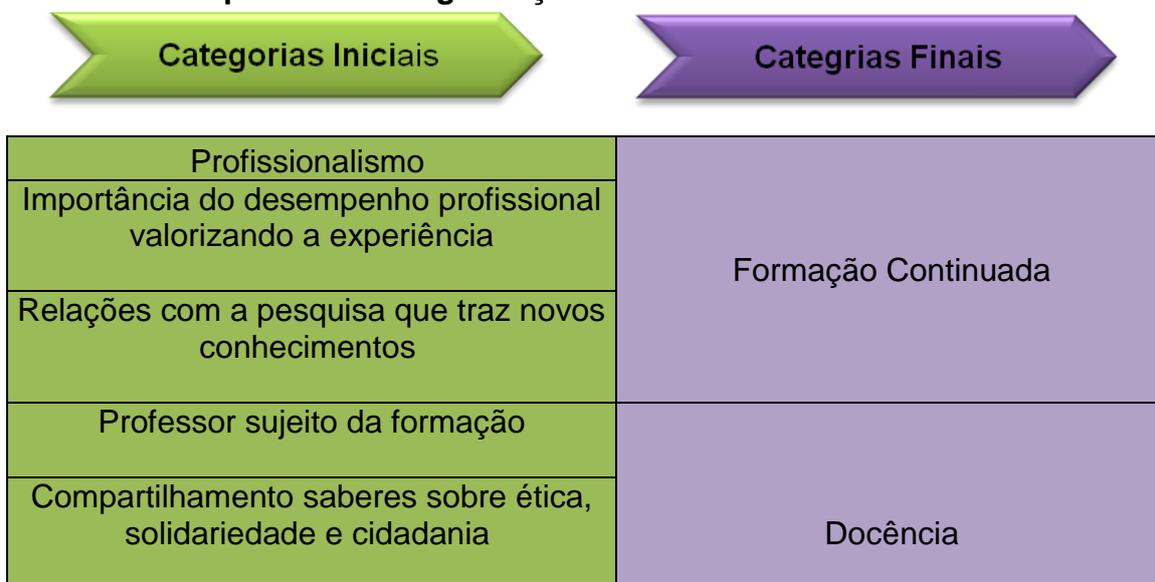
Tabela 2 – Esquema dos elementos aglutinadores e categorias iniciais

Elementos Aglutinadores	Categorias Iniciais
Escolha profissional	Profissionalismo
Troca de experiências	Importância do desempenho profissional valorizando a experiência
Formação em serviço	Relação com a pesquisa que traz novos conhecimentos
Participação do professor na formação	Professor sujeito da formação
Expectativas em relação à formação	Professor sujeito da formação
Formação para a cidadania	Compartilhando saberes sobre ética, solidariedade e a cidadania

A partir dessas categorias iniciais e com o desenvolver da análise e da interpretação dos dados, através do retorno cíclico aos dados agrupados, começamos a construir novas categorias, mais complexas e abrangentes e que abarcavam as anteriores. Assim, emergiram duas categorias finais. A primeira categoria, formação continuada, surgiu quando percebemos unidades de significado que têm como foco a importância do desempenho profissional, valorizando os saberes da experiência e da relação com a pesquisa, que traz novos conhecimentos para a compreensão de novas situações da docência na contemporaneidade.

Para a construção da segunda categoria final – Docência -compreendemos a relevância da partilha dos saberes sobre ética em uma perspectiva que valorize a cidadania como caminho viável para uma prática coerente e digna.

Tabela 3 – Esquema da categorização



Durante o processo de unitarização e categorização, a intensa impregnação na leitura dos discursos possibilitou uma compreensão renovada do todo que constituiu o último elemento do ciclo de análise, o metatexto⁷. Nesse momento, o texto produzido é constituído pelo diálogo do pesquisador com os sujeitos da pesquisa e os teóricos que dão subsídio ao estudo.

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2007), o metatexto resultante representa o produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores. Objetivando comunicar as percepções dos professores, chegamos aos metatextos finais apresentados nos próximos capítulos. Nesses metatextos, expressamos as principais ideias emergentes das análises e as argumentações construídas em nossa investigação. Além das teorizações, procuramos a validade dos argumentos a partir da inserção de fragmentos dos discursos dos professores.

⁷Texto literário em que se baseia uma crítica ou a criação de um novo texto. (HOUAISS, 2001, p.1909).

2.6 Análise das categorias que emergiram

2.6.1 Categoria: formação Continuada

Começo esta análise com o fragmento da carta da professora Mari, que escreve:

Como educadora em formação tornei-me uma pessoa mais observadora, investigadora, pesquisadora, analisadora e muito curiosa, querendo estar sempre atualizada nos assuntos que envolvam a aprendizagem e suas dificuldades, aprendi que muitas vezes estamos diante de situações que nos parecem difíceis, porém no final de cada desafio devido aos nossos estudos podemos nos sentir gratificados...

Segundo Tardif (2012), se chamamos de saberes sociais o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de educação o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade, então, é evidente que os grupos de educadores são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem, e transmitem e trocam.

Começamos por um fato incontestável: enquanto grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins (TARDIF, 2012, p.33).

É imprescindível salientar que, segundo o autor, nas sociedades contemporâneas a pesquisa científica e erudita, como um sistema socialmente organizado de produção de conhecimentos, está inter-relacionada com o sistema de formação e educação em vigor. Essa inter-relação se expressa concretamente pela existência de instituições que, como as universidades, assumem tradicional e conjuntamente as missões de pesquisa, ensino, produção de conhecimentos e de formação, com base nesses conhecimentos.

Ela se expressa, segundo Tardif (2012), pela existência de uma rede de instituições e de práticas sociais e educativas destinadas a assegurar o acesso sistemático e contínuo aos saberes sociais disponíveis.

Entretanto, na medida em que a produção de novos conhecimentos tende a se impor como um fim em si mesmo e um imperativo social indiscutível, as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano. O autor alerta que o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante, e a formação com base nos saberes estabelecidos não passa de uma introdução às tarefas cognitivas consideradas essenciais e assumidas pela comunidade científica em exercício.

Percebemos essas preocupações no seguinte depoimento quando a professora escreve:

Na escola onde trabalho a clientela vem mudando bastante e é um grande número de alunos rotulados como especiais que estão sendo inseridos na escola regular. É em função deles que hoje estou fazendo este curso de formação. O curso está me ajudando a ter e a ver de maneira diferente esses alunos tão especiais (SORRISO MAROTO).

A preocupação da docente está dentro do alerta que os saberes são, segundo o autor, comparáveis a estoques de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício, passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas e culturais.

Cabe salientar ainda que, segundo Tardif (2012), aquilo que se poderia chamar de dimensão formadora dos saberes, que tradicionalmente os assemelhava a uma cultura cuja aquisição implicava uma transformação positiva das formas de pensar, agir e ser, é lançado para fora do círculo relativamente limitado dos problemas e questões cientificamente pertinentes e tecnicamente solucionáveis. Os educadores e os pesquisadores tornam-se, segundo o autor, dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção, sem nenhuma relação entre si, podendo não atender teoricamente às necessidades de formação de que os docentes necessitam.

Em oposição a essa visão fabril dos saberes, que dá ênfase somente à dimensão da produção, e para evidenciar a posição estratégica do saber docente em meio aos saberes sociais, é necessário dizer que todo saber insere-se em uma duração temporal que remete à história de sua formação e de sua aquisição, com vistas a atender o novo que emerge na sala de aula.

Tardif (2012) afirma que todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação, e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo torna-se o processo de aprendizagem, que por sua vez exige uma formalização e uma sistematização adequadas. Percebo isso na escrita da professora Andrea:

E hoje estou mais uma vez me aperfeiçoando, trocando ideias, conhecimentos e experiências com uma ótima turma de pós-graduação. Esse estudo está abrindo meus olhos para as novas realidades, estou me moldando, aprendendo a agir e integrar o que aprendo como aluna em formação no meu dia a dia como professora.

É relevante salientar que a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diversas relações. Podemos definir o saber docente, na perspectiva de Tardif(2012), como um saber plural, formado pela amálgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes curriculares e experienciais, conforme os seguinte parágrafo:

Mas a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação da atividade educativa (TARDIF, 2012, p.37).

Tardif salienta que os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio.

Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados, incorporando-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus⁸, de saber-fazer e de saber-ser.

Na atualidade os chamados saberes experienciais ou práticos adquirem status na comunidade científica.

2.6.2 Docentes em busca de um desenho de aula dialógica em consonância com uma busca pela vida

Sinto que a pós graduação está acrescentando ideias e eu buscando novas reflexões para trabalhar com os meus alunos que são tão especiais e que espero possa ajudá-los a mudar seus contextos de vida muitas vezes tão conturbados e sofridos (HELEN).

Para Freire, uma educação libertadora é uma educação dialógica e Fernandes (2008) afirma que o diálogo é o caminho por onde os homens tomam consciência de si em relação com os outros e com o mundo da natureza e da cultura, através da mediação pelo trabalho e pelo diálogo como potencialidade existencial do ser humano.

A autora salienta que, nesse sentido, as leituras de realidade feitas com a memória educativa tornam-se uma mediação entre um processo de conscientização com o mundo produzido na aula e o mundo lá fora, possibilitando um diálogo entre alunos, professor e esses mundos.

Segundo Fernandes (2008), a dialogicidade é um conceito fundante da teoria pedagógica freireana, que se faz antropológica porque é uma teoria gerada na luta pela libertação dos seres humanos oprimidos em uma sustentação ética a transitar na pessoa humana: sua humanização na organização da luta coletiva e dos enfrentamentos possíveis; sua conscientização em processos de ação cultural, em

⁸Habitus - é um conceito dos estudos de Pierre Bourdieu que pretende desfazer os antagonismos primários presentes no conhecimento científico e no senso comum, e que nos levam a pensar na ação humana de forma dual. O conceito de habitus se mostra como um “sistema de disposições para a ação. Tem uma noção mediadora entre a estrutura e o agente em que se procura incorporar todos os graus de liberdade e determinismo presentes na ação dos agentes sociais. Dessa forma, o habitus é a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade, ou seja, ele capta o modo como a sociedade se deposita nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, capacidades treinadas, e modos de pensar, agir e sentir e, capta também as respostas criativas dos agentes às solicitações do meio social envolvente, respostas essas que são guiadas pelas disposições apreendidas no passado.

movimentos de opções e decisões; sua constituição política na apropriação do conhecimento técnico e científico e, finalmente, sua formação profissional cidadã.

Dessa perspectiva, concebo a aula como essa teia de relações em um espaço-tempo privilegiado da comunicação didática – comunicação multidimensional e pluriépistêmica – por onde transitam diferentes concepções e histórias de ensinar e aprender, constituindo um território demarcado por conflitos, encontros e desencontros e possibilidades de construir a capacidade humana, mediada por relações dialógicas entre professores e alunos e por um projeto de nação justa e solidária (FERNANDES, 2008, p.152).

A autora salienta que são nessas relações de e na sala de aula que aprendemos ser o compromisso da parceria fundamental em uma relação humana intencionada e horizontal, o que não exclui do professor a responsabilidade da direção do processo de ensinar e de aprender, nem exime o aluno da responsabilidade de ultrapassar os limites da sua prática.

Eu me apaixonei por ensinar ao interagir com crianças, adolescentes e adultos. O ser humano é muito rico em emoções e como eu aprendo e me transformo a cada dia com esta troca de saberes (GUTA MARIA).

Vale ressaltar, segundo Fernandes (2008), que muitas vezes a compreensão de uma aula dialógica fica esvaziada da produção de sentidos de uma relação responsável, como se fosse possível viver uma liberdade sem limites, sem os condicionantes que nos permitem conviver socialmente e sem o necessário rigor epistemológico e ético.

A autora destaca que o diálogo possibilita a liberdade e o protagonismo, que encaminham a autonomia que se constrói nas relações cotidianas de reciprocidade, nos limites e nas possibilidades que temos na concretude dessas relações.

Ora, a autonomia, como a relação democrática e a dialogicidade, é um conceito que se constitui em possibilidades de permanente processo de construção coletiva, em que limites são demarcados e ultrapassados com responsabilidade e um certo cuidado para não cair num espontaneísmo pedagógico (FERNANDES, 2008, p.153).

Refletindo sobre essas questões, a autora constata que uma aula dialógica na perspectiva freireana exige atos de criação e de coragem para desacomodar-se do

caminho *previsto*, podendo percebê-lo dialeticamente na participação e também na resistência dos alunos.

Essa compreensão de aula dimensiona a impossibilidade de reduzi-la a uma construção ordenada pelas paredes que a circundam e por uma pedagogia isolada e fechada em campos disciplinares, por uma perspectiva única que certamente lhe roubaria a marca de um território delimitado pelas relações interpessoais, pelas intersubjetividades presentes entre professores e alunos e pelo trabalho com o conhecimento.

E acrescento que a maturidade pessoal e profissional presente nos sujeitos-alunos da formação continuada conduz a esse diálogo que se mostra fundamental para o protagonismo desses docentes em seus espaços cotidianos.

2.6.3 Categoria: docência

Nesta categoria faço uma reflexão dos escritos dos sujeitos, como o que foi expresso no seguinte recorte:

Estou aqui porque a cada dia que passa vejo mais pessoas excluídas da sociedade seja por alguma deficiência ou por condições econômicas (LILIANE).

Esse recorte nos remete ao pensamento de Rios (2008) quando afirma que o trabalho pedagógico se realiza em um espaço e tempo político, no qual transita o poder, configuram-se acordos, estabelecem-se hierarquias e assumem-se compromissos. Daí sua articulação com a moral e a ética. Falar em uma dimensão ética da docência, mais particularmente da sala de aula é pensar na necessidade da presença de princípios éticos na sua construção.

Ampliar o conhecimento é uma exigência ética, assim como respeitar o outro, reconhecendo-o como diferente e igual.

Para pensar na estreita relação dos aspectos componentes do trabalho docente recorreremos à pergunta feita pelo professor Douglas Santos: O que ensinamos quando ensinamos? O que realmente ensinamos quando procuramos explicar cada um dos temas que dão identidade às nossas disciplinas e as nossas aulas? (SANTOS *apud* RIOS, 2004, p.35).

A resposta pode ser: não ensinamos apenas aqueles conteúdos. Segundo Santos, “ensinar conteúdos ultrapassa os limites de nosso discurso e das afirmações que nele estão contidas”. Isso significa dizer que, ao ensinar qualquer disciplina, criamos possibilidades de o educando desenvolver a capacidade de dominar as estruturas que são usadas para construir o pensar, e agir e para sistematizar sua ação. Rios (2008) afirma que não é apenas um amplo conjunto de habilidades que se desenvolve, mas também se configuram atitudes em relação à realidade e à convivência social.

A autora afirma que a atitude do professor ensina e o gesto do professor fala. O trabalho educativo constitui-se, portanto, em uma relação intersubjetiva, na qual está presente a diferença que se procura instalar muitas e recorrentes vezes, a igualdade. Do ponto de vista ético, o contrário de igualdade não é diferença – é a *desigualdade*.

Rios afirma apropriadamente que no domínio da moral, a pergunta predominante é “o que devemos fazer?” No da ética é “que vida queremos viver?” E essa segunda questão nos levar a indagar se estamos, com nosso trabalho, criando condições para a construção de uma vida digna e feliz; se as aulas que estamos fazendo e/ou frequentando constituem espaços de liberdade e autonomia, de ampliação do saber e de sentir, de instalação do diálogo. Assim, Freire(1996) diz que a dialogicidade verdadeira, em que os de estar sendo coerentemente exigida por seres inacabados, que se assumem como tais e se tornam éticos.

Essa é uma questão importante na visão de Rios (2008), na medida em que a construção da cidadania que se pretende na escola implica necessariamente autonomia. Não há possibilidade de a ação docente contribuir para a afirmação da autonomia do aluno se essa ação não for autônoma.

A autonomia é a situação na qual agimos levando em consideração regras das quais fomos os criadores ou que, mesmo encontrando-as prontas na sociedade, foram avaliadas como significativas e incorporadas ou internalizadas em nossas ações. Ao contrário de uma situação de heteronomia, na qual a ação obedece a regras impostas externamente e aceitas passivamente realizando-se levando em conta a punição (RIOS, 2008, p.86).

E esse pensamento aponta para a preocupação com o “inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos” (FREIRE, 1996, p.66), expresso na declaração de Maria:

[...] acredito que assim como eu, meus colegas também pensem da mesma forma, e se hoje com cinquenta e oito anos estou aqui realizando essa formação continuada é porque acredito nas pessoas que se envolvem e importam-se com a educação, assim como nós.

Segundo Severino (2011), não se aprende ética do mesmo modo que se aprende Matemática. Para o autor, é possível e necessária uma mediação pedagógica para que os futuros educadores possam incorporar a preocupação e a atitude ética em seu agir cotidiano.

É imprescindível salientar que, segundo o autor, não desenvolvemos essa sensibilidade só por imitação, osmose ou por transversalidade, mas por meio de mediações concretas, transmutando-nos em uma prática de intervenção interpelada por valores éticos e políticos.

A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. A interação docente é mediação universal e insubstituível dessa formação, tendo-se em vista a condição da educabilidade do homem (SEVERINO, 2011, p.132).

Cabe salientar, que segundo o autor, a educação como prática humana pretende mudar situações individuais ou sociais previamente dadas, pois traz consigo uma intenção interventiva. A educação implica uma eficácia construtiva e realiza-se em uma necessária historicidade e em um contexto social.

O caráter prático da educação, ou seja, sua condição de prática intencionalizada, faz com que fique vinculada a significações que não são da ordem da fenomenalidade empírica dessa existência e que devem ser levadas em conta em qualquer análise que se pretenda fazer dela, exigindo diferenciações epistemológicas que interferem em seu perfil cognoscitivo. Educação é prática histórico-social (SEVERINO, 2011, p.132).

O autor salienta ainda que conceitos e valores são referências básicas para a intencionalização do agir humano em toda sua abrangência. Segundo Severino, o

conhecimento é a ferramenta fundamental de que o homem dispõe para a condução de sua existência histórica. Tais referências se fazem necessárias para a prática produtiva, política e cultural. Mas a prática dos homens não é mecânica como as dos demais seres naturais, é uma prática intencionalizada, marcada por um sentido e vinculada a fins historicamente colocados.

Dando continuidade à análise reflexiva da categoria formação continuada apresento o pensamento de Hannah Arendt sobre a condição humana na formação docente.

A cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direito dos seres humanos não é um dado. É um construído de consciência coletiva, que requer acesso ao espaço público. É este acesso ao espaço público que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos (ARENDR, 2010, p. 54).

Falar da formação e professores e cidadania, segundo Fernandes (2011), é falar de gentes como desafios e possibilidades de vivenciar valores como ética e a solidariedade, que podem recolocar a educação e a reinvenção da cidadania, situadas e datadas em um mundo de perplexidades e descartabilidades da vida, seja ela individual ou coletiva.

A autora afirma que pensar o mundo de hoje, marcado por um presentismo assustador, aponta para um individualismo possessivo e exacerbado que nos amedronta, mas ao mesmo tempo pode também nos mobilizar como militantes de um processo humanizante e de uma educação libertadora (FREIRE, 1987) em que seja possível nos abastecermos para a produção de sentidos do que fazemos ou desejamos fazer em nossa travessia pelo mundo.

E pensar em educação é pensar em vida construída em tensões e contradições, em relações indissociadas em uma implicação permanente como ato político, sócio-histórico e cultural. A educação está em todos os lugares por onde andamos, aprendemos a conviver e a viver com ela. Nessa tecitura cotidiana da vida, interagimos com a educação como um processo histórico-intencional existencial que produz e é produzida com os condicionantes desse processo histórico e cultural em cada tempo e em cada lugar (FERNANDES, 2011, p.60).

Nessa perspectiva, a autora afirma que a condição para compreender a educação e reinventar a cidadania na sociedade é a própria vida e as pessoas que a produzem na concretude das relações do mundo e do trabalho.

Vale ressaltar a produção de sentido que entremeia essa compreensão de educação, que se assenta na concepção de História como possibilidade e não como determinismo (Freire, 1996), bem como a sustentação da ideia de cidadania relacionada aos direitos humanos. Tal fundamentação serve como pano de fundo para tratar da educação e da cidadania como possibilidades para enfrentar as ambiguidades e os paradoxos que envolvem essa relação.

Cabe salientar ainda que, para Fernandes (2011), na educação que é vida, vivemos não apenas para um tempo Cronos – medido –, precisamos trabalhar com um tempo Cairós – cambiante e dançante –, que nos permita maturar, amadurecer; viver e trabalhar com equilíbrio entre esses tempos para não nos tornarmos predadores de nós mesmos. Nessa perspectiva apresento o pensamento de Guta Maria:

Ensinar vai além de transmitir conteúdo, é libertação, maturação e autoconhecimento, é gratificante saber que tenho muito a aprender convivendo com o novo e o diferente.

Aproximo esse pensamento com o de Fernandes, que nos leva a um retroceder na História, particularmente no livro de Souza Santos, *Um discurso sobre as ciências* (1987, p.7), onde Rousseau em 1750 questiona o papel da ciência na Academia de Dijon, ao receber o mérito sobre a sua obra:

O progresso das ciências e das artes contribuirá para purificar ou para corromper nossos costumes? Há alguma relação entre a ciência e a virtude? Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e as mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente em nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática? Perguntas que ele responde, de modo igualmente simples, com um redondo não.

O pensamento de Rousseau vem ao encontro do que coloca a professora Guta Maria, pois temos que aprender convivendo com o novo e o diferente. No momento em que os acadêmicos de Dijon esperavam por uma resposta que

reforçasse o avanço da ciência e da tecnologia que melhoraram as condições de vida, sustentados na razão científica de uma pesquisa inquestionável, ele os enfrentou com uma negativa que lançava a suspeita sobre essa racionalidade única – a razão científica.

Tal negativa leva-nos a compreender que o conhecimento pode ser concebido como uma criação coletiva, que envolve a relação dos sujeitos que produzem o meio sociocultural, percebendo que há formas de produção de conhecimento diferenciadas em cada época da história e de suas condições possíveis naquele momento. Por isso, afirma Fernandes, cada momento histórico se relaciona com o conhecimento de maneira peculiar.

O conhecimento em sua produção histórica, social e cultural, coletivamente produzido e privadamente apropriado em relações de poder que, na maioria das vezes, nos é apresentado como estático e aprontado, sem lutas, sem conflitos e despojados de interesse. Como se fora possível um conhecimento neutro e uma ciência isolada do contexto histórico-social, político e cultural que envolve seu processo de produção, apropriação e disseminação (FERNANDES, 2011, p.63).

Todas essas questões estão intimamente ligadas com a formação dos docentes que carregam consigo sérios questionamentos e que desejam estudar para dar vazão a uma prática repleta de significados, ou seja, um conhecimento prudente para uma vida decente, segundo Souza Santos(1999).Como afirma a professora Lilian:

Minha formação na graduação parecia um pacote pronto, para escolas iguais e alunos idênticos. A vida não se fazia presente nos conteúdos cristalizados.

2.6.4 Olhar sobre as práticas pedagógicas que exigem uma qualidade na formação dos professores – perspectiva ética

Segundo Fernandes (2011), as práticas pedagógicas universitárias têm revelado a continuidade de uma concepção de ciência, conhecimento e mundo marcada pela certeza, pela prescrição, pela precisão, pelo conhecimento oriundo da verdade pronta, “sacramentada, solidificada de tal maneira que não percebemos que é uma tradição” (PESSANHA, 1993, p.10-1).

A autora alerta que no Ensino Superior ainda é muito presente a influência da concepção positivista do conhecimento e da ciência, sendo ela que preside a prática pedagógica, incluindo o currículo. Fernandes (2011) alerta que a forma linear como tem sido organizado o conhecimento acadêmico - do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante -, trabalhando com o conhecimento que a ciência já legitimou, não considera os desafios do presente ou o conhecimento empírico na busca de compreendê-los e ressignificá-los.

Sem uma tradição de um estudo antropológico-reflexivo (Vieira Pinto, 1969), analisamos práticas que temos vivido que desvelam concepções de conhecimento, de aprendizagem e de sociedade, que se situam em um paradigma dominante (Souza Santos, 1987) que privilegia a dicotomia sujeito e objeto, mente e matéria, em que o conhecimento é coisificado e separado do processo de construção pessoal (FERNANDES, 2011, p.66).

Fernandes (2011) salienta que o risco de uma teoria geral sem embate com a prática, e esta reduzida a uma ação repetida sem questionamentos, não só dicotomizam o ato de conhecer como também alienam os sujeitos de seus objetos de estudo para compreensões mais elaboradas e transformadoras em suas realidades.

Cabe ressaltar a visão da autora, que afirma a necessidade de discutir as práticas pedagógicas em uma perspectiva que exija uma qualidade de formação do professor para todos, que é essencialmente uma formação humana (Freire, 1996) em uma dimensão antropológica, porque indica configurações do *modus vivendi* do ser humano. Segundo a professora Mari:

[...] somente depois de casada, o magistério, a faculdade e agora estou aqui neste curso que adoro. Estou aqui porque a cada dia que passa vejo mais pessoas excluídas da sociedade seja por alguma deficiência ou por condições econômicas e acredito que o meu fazer docente pode melhorar e trazer outra forma de ser para os meus alunos.

Tal dimensão, segundo Fernandes (2011), é interpenetrada por dimensões políticas, epistemológicas, éticas, econômicas, culturais e históricas complementares a uma mesma realidade, na perspectiva de práticas pedagógicas libertadoras incluídas nos contextos histórico-políticos e socioculturais, contextos esses que exigem outra relação com o conhecimento acadêmico e os saberes da prática social.

Nessa perspectiva, a construção do projeto de sociedade e de professor é um processo que produz e se autoproduz em dimensão individual e coletiva, entremeada por contradições entre a tradição do passado e a necessária tensão entre os horizontes do futuro e as relações com o presente. Há que se investir na formação do ser humano para construir o coletivo e o acolhimento às diferenças como um valor ético, solidário e justo, e não apenas como uma questão cultural, embora também o seja.

2.6.5 Docentes em formação como sujeitos transformados e em transformação

No depoimento de Mari percebemos a presença do compromisso ético e a vontade de alterar o rumo da formação na construção de um coletivo de aprendizagem:

Quando fiz meu estágio fiquei ainda mais fascinada, pois eu tive ali uma oportunidade de praticar o que estava aprendendo e descobrindo junto com os profissionais competentes que tivemos pois trocar experiências com eles foi muito gratificante, fiquei tão animada que segui com o caso que estava investigando após o estágio.

Sujeitos agentes da realidade só são construídos em uma relação com o outro, desenvolvendo a capacidade humana de transformar realidades e, segundo Fernandes, reinventando-se na dialética da vida, em uma dialogicidade que exija a presença do outro em relações afetivas, éticas e comprometidas em intersubjetividades, nas quais o outro seja efetivamente como o outro eu. Segundo a professora Guta Maria:

A formação trouxe discussões sobre temas bastante interessantes e relevantes para a nossa nova caminhada, me fez repensar algumas práticas como por exemplo, aprendi a observar e analisar mais o comportamento do ser humano que me rodeia (sendo o adulto ou a criança) e também me autoavaliar como pessoa profissional e como ser humano.

A autora salienta que é necessário o resgate de uma Pedagogia que se faz Antropologia, gerada na luta pela libertação da sociedade, em uma sustentação ética a transitar entre a pessoa humana: sua humanização, a organização da luta

coletiva e dos enfrentamentos possíveis, sua conscientização em processos de ação cultural e em movimentos de opções e decisões, ou seja, sua constituição política.

Nesse sentido, apoiada nos fios da educação freireana como práxis histórica, política, sociocultural e existencial, a autora destaca a teoria e a prática como relação dialética em movimento na práxis, o conhecimento como construção histórica, a epistemologia como construção dialógica, o contexto cultural como fonte da práxis para construção da consciência crítica historicamente situada e a cidadania democrática como construção coletiva do direito de ter direitos humanos.

A educação como práxis histórico-política, sociocultural e existencial da pessoa humana necessita fazer escolhas, tomar decisões para responder às demandas de caráter social presentes na universidade. Essas escolhas e decisões implicam valores ético-políticos que apontem para o direito de uma participação cidadã (FERNANDES, 2011, p.73).

Dentro da perspectiva de uma busca por transformação, Goergen(2011) cita o poeta grego Píndaro, autor de um famoso imperativo “torna-te o que és”. Segundo o autor, do ponto de vista lógico poderíamos dizer que se trata de uma contradição, porque ninguém pode vir a ser o que já é. Se já sou um ser humano, não posso vir a sê-lo. Na verdade, a percepção refinada do poeta traduz algo mais profundo, algo que ultrapassa o mero esquematismo lógico.

Vale salientar, mesmo que sejamos seres humanos desde o nascimento, que ao nascermos ainda não somos seres humanos em plenitude, pois não temos uma identidade. Somos apenas seres abertos ao vir a ser humano. Goergen (2011) salienta que o que torna o ser humano verdadeiramente humano, ou seja, em plenitude, não é o fato de nascer filho de humanos, mas a construção de sua identidade. Por isso, faz muito sentido o “torna-te o que és”. O autor ressalta que as palavras do poeta escondem ainda outro sentido igualmente importante: Píndaro diz “torna-te” e não “permite que façam de ti” um ser humano. De acordo com a professora Lílian:

Eu me tornei uma pessoa mais observadora, investigadora, pesquisadora e muito curiosa, querendo sempre estar atualizada nos assuntos que envolvam a aprendizagem e suas dificuldades. Aprendi que muitas vezes estamos diante de situações que nos parecem difíceis, que no final de cada desafio desses possamos receber um sorriso como agradecimento. Daí é que eu digo tudo vale a pena quando feito com muito carinho e convicção do que se propôs a fazer.

Nesse sentido, vale dizer que se tornar um ser humano, segundo Goergen, implica construir a própria identidade. O ser humano é artífice e escultor de si mesmo. Tal processo ocorre através do duplo movimento de socialização e individuação. Pela socialização o ser humano se adapta ao meio e se torna um ser pertencente a uma cultura, e pela individuação ele constrói a sua própria individualidade, tornando-se único e distinto de todos os demais no interior da mesma cultura.

É imprescindível ressaltar que o processo de socialização é sempre conflituoso e ambivalente, porque de um lado o indivíduo resiste naturalmente à integração e, de outro, a realidade cultural à qual deve integrar-se é heterogênea e contraditória.

Goergen salienta que a relação entre o individual e o social se dá pelo mecanismo dialético e dramático entre a liberdade e a necessidade, em uma tensão que se estende pela vida toda como uma harmonia conflitual. O eu sempre vive no contexto de um sujeito maior que o engloba, mas do qual busca libertar-se mesmo sabendo que a ele está estruturalmente ligado.

De fato, um simples olhar à nossa volta é suficiente para constatar um mundo pleno de contrastes e contradições, de incertezas e dúvidas, de lutas e confrontos. A história humana foi escrita desde o início na linguagem do conflito e da contradição. Este mundo ambíguo coloca-se, ao mesmo tempo, como risco e necessidade aos jovens. Eles precisam tanto construir sua identidade psíquica, sua personalidade individual por conta de sua condição de ser sujeito, quanto assumir uma identidade social, uma inserção sociocultural por conta de sua natureza social (GOERGEN, 2011, p.98).

O autor salienta que essa é a condição complexa e conflituosa da realização do ser humano, e no campo da ética esse cenário de conflitos e contradições se revela particularmente desafiador para quem é solicitado a aceitar costumes e tradições e a assumir comportamentos e valores.

É importante ressaltar que, na perspectiva do autor, os hábitos e os costumes têm um efeito estruturante sobre o eu mediante a iniciação. Não é possível pressupor um conjunto harmônico e consensual de valores, embora os conflitos muitas vezes sejam silenciados mediante métodos autoritários.

Para ilustrar tal afirmação, o autor traz como exemplo dois conjuntos de valores em contraposição, como humildade, respeito e obediência, e na contraparte,

autoafirmação, capacidade crítica e autonomia. Cada um desses conjuntos representa uma perspectiva ética muito distinta. Segundo a professora Helen:

[...] nós professores nos deparamos com diferentes problemas, estes na maioria das vezes não conseguimos resolver, me sinto perdida.

Goergen questiona como, no interior de uma mesma sociedade, é possível tanta ambiguidade. A resposta, segundo o autor, é simples se admitirmos que a sociedade se compõe de camadas ou classes heterogêneas, cujos projetos e expectativas sociais e éticas são distintos e conflitantes. Isso explica também a origem das diferenças entre os objetivos pedagógicos, uma vez que esses se fundam sobre os interesses políticos e econômicos das distintas classes ou grupo sociais.

Embora esta heterogeneidade se torne mais aparente e consciente na sociedade atual, não podemos imaginar que no passado ela não tenha existido. Ao contrário, ela é presença inevitável em qualquer sociedade, marcada pelas diferenças de classes e interesses. Isto nos permite concluir, desde logo, que é ideológica a imagem homogeneizante que muitos filósofos e historiadores desenham a respeito dos valores e ideais pedagógicos das sociedades antigas e medievais (GOERGEN, 2011, p.100).

Diante dessa realidade ambivalente poderíamos imaginar que a teoria da educação tem condições, senão de determinar, pelo menos de indicar os objetivos (valores) que poderiam ser buscados ou evitados. No entanto, tal teoria limita-se, de um lado, a constatar os valores predominantes e tidos como importantes pela sociedade e, de outro, a promover e subsidiar o debate em torno dos objetivos e valores mais adequados aos indivíduos e à sociedade como um todo.

Faz parte dessa atividade crítica da teoria desvendar o caráter ideológico de certas formulações e afirmar os valores democráticos. Mesmo assim tais entendimentos conduzem apenas a consensos precários, sempre sujeitos a novas tematizações discursivas e correspondentes reformulações (GOERGEN, 2011, p. 100).

É imprescindível salientar que, na perspectiva do autor, superados os dogmatismos tradicionais (metafísicos ou teológicos), não resta alternativa senão o entendimento dialógico-discursivo entre todos os agentes responsáveis pelo

processo educativo a fim de formular objetivos e valores a serem buscados para uma nova prática pedagógica, visando a uma real transformação.

3. REVISÃO TEÓRICA

Formadores e alunos-formandos são os atores desse terreno de investigação, portanto faz-se necessário um olhar mais atento para a questão da formação dos docentes. Os desafios dessa escolha podem ser avaliados para um caminhar relativamente seguro e coerente com aquilo que é estudado ao longo da caminhada formativa que teoricamente não termina ao recebimento de um certificado, mas acompanha o profissional ao longo de toda sua vida profissional.

Em um primeiro instante, é inevitável compreender a origem etimológica da palavra formação. A palavra é de origem latina e origina-se de “formatio”, que significa o ato de dar forma, aspecto, aparência e padrão. Dentro dessa perspectiva etimológica, pensar e procurar investigar na seara da formação de docentes é um desafio, porque dar forma para uma população diversa e plural é uma proposta difícil e arriscada (SILVEIRA, 2008).

É imprescindível ressaltar que tal desafio ameniza-se no momento em que se começa a valorizar o humano, o não palpável e o implícito que por incontáveis ocasiões atravessam os caminhos formativos. Embora a origem desse caminho esteja na possibilidade da uniformização, o grande resgate está em investigar aquilo que transborda para além das formas e que através da história acadêmica é descartado em função dos rigores cartesianos e científicos.

A formação dos professores passará então a ser entendida como a reorganização do mundo psicológico do aluno-formando relativamente aos respectivos esquemas de pensamento, num processo de desenvolvimento pela descoberta significativa de situações com que se confronta diariamente. Ele não aprende, nem se forma desligado de todo um campo de intenções, expectativas e necessidades pessoais, não se forma desligado de todo um campo de representações mentais sobre o que é e o que quer ser. Ele quer ser pessoa, pessoa com a tal dimensão partilhada, que se respeita e respeita o outro (SOUZA In NÓVOA, 1995, p.60).

É importantíssimo salientar que precisamos estar atentos ao fato de que o indivíduo tende a estruturar-se narcisisticamente quando tudo apela para um maior investimento em si, seja para entrar na universidade, para obter as melhores

classificações ou para dar continuidade à carreira. A concentração de todos os esforços sobre si mesmo comporta necessariamente riscos de individualismo, alienação e deserção de valores sociais.

Por outro lado, segundo Nóvoa (1995), como reverso da mesma moeda exige-se cada vez mais que o Estado vele pelas necessidades do indivíduo relativamente ao trabalho, à saúde, à educação e à segurança social. Embora, na prática isso quase nunca seja contemplado, a iniciativa individual pode esmorecer em um clima de providencialismo e paternalismo, permanecendo o risco de as consciências individuais esbarrarem na consciência coletiva. Somam-se a tais constatações o mundo vertiginoso no qual a humanidade está imersa. O mundo das redes sociais pode provocar a demissão da capacidade de pensar criticamente frente aos desafios desse tempo, propiciando um abafamento das consciências e das potencialidades criativas.

Acredito que é preciso parar um pouco no mundo vertiginoso em que vivemos e ponderarmos bem essas questões. Só assim refletiremos se valerá a pena apostar na primazia da pessoa humana sobre as necessidades materiais e sobre os sistemas coletivos que sustentam o desenvolvimento onde cada pessoa tenha o direito de poder viver como uma pessoa (SOUZA *apud* NÓVOA, 1995, p. 67).

Algumas questões podem acompanhar este estudo, além das já propostas anteriormente: Como ser um docente em formação buscando sair das formas impostas pelos sistemas vigentes na contemporaneidade? Como desenvolver o desenvolvimento da pessoa professor? “Tarefa árdua essa de toda uma sociedade, de quem nem a escola nem o professor podem se demitir. Para isso, terá o professor de, ele próprio, ser pessoa” (SOUZA *apud* NÓVOA, 1995, p. 178).

Outro aspecto relevante, segundo Nóvoa (1995), é a crise de identidade dos professores, que não é alheia à separação entre o eu pessoal e o eu profissional. A transposição do plano científico para o plano institucional contribuiu para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização do fazer docente.

Refletir a formação dentro desse contexto histórico é no mínimo desafiador e corajoso, pois gera consigo ranços cristalizados inerentes a uma categoria fundada em alicerces ideologicamente preconcebidos. Sair da perspectiva do “programados

para ensinar” rumo ao caminho do “vivendo para trocar” é uma mudança considerável que proporciona muitas discussões, reflexões, incertezas e desacomodações, talvez por isso seja tão importante realizar tal caminho. “O professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.” (NIAS *apud* NÓVOA, 1995).

Embora essa frase esteja desgastada, considero que ela merece ser pensada quantas vezes se fizer necessário, tendo em vista que algumas correntes pedagógicas ainda não percebem essa visão.

Esse é o cerne, segundo Nóvoa (1995), do processo identitário da profissão docente, pois mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir, no mais íntimo, sua maneira de ser professor. “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.” (NÓVOA, 1995, p.16).

O autor afirma que o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” (LABORIT *apud* NÓVOA 1995, p.55).

É complexo tentar separar o *eu* profissional do *eu* pessoal. Se tal dissociação fosse viável, provavelmente uma das partes estaria em déficit em relação a outra, e tal suposição seria representada por um profissional incompleto, rígido e distante. Embora a dicotomização do profissional e pessoal não seja viável, ainda há professores que procuram viver essa máxima em suas carreiras, distanciando-se ao máximo dos seus alunos e colegas de trabalho.

Nesse aspecto, a formação continuada de professores pode servir como uma porta de acesso ao mundo interno daqueles que ainda acreditam e formaram-se em bases dicotômicas com características do pensamento cartesiano.

A questão muda de enfoque no momento em que se investe na perspectiva da mudança e da renovação, pois se não investirmos, estaremos comprometendo a formação continuada de professores. Um pensamento relevante é:

A nova atenção concedida às abordagens (auto)biográficas no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo, bem patente na produção literária e artística. Encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído (NÓVOA, 1995, p18).

É importante salientar que, segundo Nóvoa (1995), as ciências da educação não se abstiveram desse movimento e os métodos biográficos de autoformação, bem como as biografias educativas, assumem desde o final da década de 1970 uma importância crescente no universo educacional. Mas a integração dessas abordagens no espaço educativo, sobretudo na área da formação de professores, não tem se mostrado fácil.

[...] do ponto de vista prático, verifica-se uma ausência de uma teoria da formação dos adultos, que forneça um suporte sólido à elaboração de modelos inovadores e à realização de práticas alternativas; do ponto de vista teórico, as fragilidades conceituais das Ciências da Educação provocam uma necessidade de afirmação com base nesses paradigmas científicos dominantes, o que dificulta a emergência de novas perspectivas (NÓVOA, 1995, p.19).

Conforme o autor, existem muitos desafios e as histórias de uma vida profissional podem ser o retrato de uma vida pessoal indissociada entre si e completando-se uma a outra.

Cabe salientar ainda que, na perspectiva de Nóvoa (1995), os formadores encontram-se confrontados com a complexidade dos processos de formação que se entrecruzam em cada formando. A compreensão dessa realidade, mesmo por aproximações, é uma tarefa que se impõe, de forma paradoxal, na medida em que a formação é uma realidade que escapa aos formadores, por ser um processo indeterminado.

A construção de si próprio pode ser considerada um processo de formação permanente e dinâmico na sua essência, por isso impossível de um total entendimento e encarceramento por práticas estanques e preconcebidas.

A presença do fator humano pode caracterizar o imprevisível e, assim, alguns aspectos podem fugir do usual, conforme Pineau (In Nóvoa, 1995):

[...] a unidade do ser é atravessada e questionada por dois tipos de pluralidades: uma *pluralidade sincrônica de trocas incessantes e de múltiplas componentes internas e externas e de uma pluralidade diacrônica de diferentes momentos, de diferentes fases de transformação do ser* (1983, p.45 apud NÓVOA, 1995, p. 75).

Concordando com esse pensamento, Nóvoa considera que o processo de formação pode assim ser a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa, processo esse em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo de sua história, se forma e se transforma, em interação. Compreender como cada pessoa formou-se e continua a formar-se é encontrar as relações entre as pluralidades da vida.

Aproximo outro teórico nessa perspectiva, quando diz que:

O homem é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua atividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social coletiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico.[...] Se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual (FERRAROTTI in NÓVOA, 1995,p.26).

Nessa sequência de pensamentos, que cabe ressaltar que ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe trocas, experiências, interações sociais e um sem fim de relações. O modo como cada pessoa forma-se deve ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo do modo como age, reage e interage com os seus contextos. O autor afirma que um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um *processo* de formação, algo dinâmico que possibilita uma construção lenta e gradativa de transformações verdadeiras e reflexivas.

Nóvoa defende a ideia de que precisamos teorizar com coragem e os educadores que optam por estudar, por meio da elaboração de diários profissionais, escolheram em um primeiro instante observar a si próprios e tomar a experiência em consideração tentando compreendê-la. Dessa forma essa postura faz parte, indissociadamente, de uma auto-observação e análise, desembocando conseqüentemente em uma autoformação. “A escrita, quando usada como instrumento destinado a atingir o conhecimento e a compreensão das nossas

relações, ativa aquilo que Ornstein (1987) chama espírito de observação” (NÓVOA, 1995, p.101).

Considero que cabe pensar que o papel dos outros espaços de vida em relação à profissão pode ser muito diversificado. Esses outros espaços seriam basicamente o espaço familiar e o social, que podem ser um limite ou um acessório em relação à vida profissional. Mas se esses papéis podem ter um caráter dominante, pelo menos não são excludentes e não têm um caráter unidimensional.

Numa perspectiva diacrônica pode notar-se uma influência muito forte de um tempo “passado” na vida profissional – o tempo da infância. As experiências feitas durante a infância projetam-se na relação com as crianças. É significativo ouvir educadores explicitarem as marcas das suas experiências de crianças nas suas relações educativas. Estas explicitações tornam menos opacas zonas obscuras dos percursos e das práticas (NÓVOA, 1995, p.138).

Penso que, como psicóloga, é importante salientar o fato da presença marcante na vida profissional dos valores que tiveram raízes, quer na cultura familiar, quer na educação religiosa ou na falta dela. O aspecto da construção valorativa familiar pode ser um aspecto clarificador e norteador dentro de um estudo.

Pensar a profissão e a formação contínua dentro da profissão necessita um olhar atento para o experiencial, a práxis e as escolhas cotidianas, que não estão desvinculadas de uma história previamente construída e vivida em plenitude. Nesse sentido, o autor nos diz que:

Identidade pessoal\identidade profissional: uma grande variedade de relações que se estabelecem. Há nessas relações uma atividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades. (NÓVOA, 1995, p.139).

Considero que talvez o segredo de um entendimento profundo e raro é conhecer o micro para extrapolar rumo ao macro através de um olhar atencioso e cuidadoso com relação ao que rodeia e permeia as pequenas realidades.

Nóvoa (1995) afirma que há uma tendência geral de um ciclo de vida dos docentes. Dentro desse ciclo existem fases, sendo uma delas muito propícia para a busca por mudanças, reviravoltas e recomeços, a fase da diversificação. Tal fase

viria após a da estabilização e seria uma etapa de consolidação pedagógica traduzida por uma tentativa de causar impacto no seio escolar. Essa busca poderia estar agregada a uma busca por uma formação contínua que propiciasse tal efeito na comunidade escolar.

[...] as pessoas uma vez estabilizadas, estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema. Os professores, nesta fase de suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou selvagens) que surgem em várias escolas (NÓVOA, 1995, p.42).

Com esse olhar, podemos pensar que implicitamente a busca por novos desafios pode estar relacionada a um medo de cair na rotina, pois o desafio mobiliza e projeta para frente aquilo que de alguma forma encontra-se estagnado e cristalizado ao longo do tempo. A formação contínua pode representar esse desafio, cujo comprometimento com uma ação coletiva pode gerar um sentimento de autorrealização e vontade de mudança.

Além disso, a formação contínua dos docentes pode ser uma via de acesso a um profissional reflexivo, visando a chegar a uma prática também reflexiva. O ser humano nasce com a capacidade de refletir sobre a ação, embora algumas vezes opte por não utilizá-la, conforme Freire:

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação” (FREIRE, 1996, p.52).

Outra perspectiva que pode ser considerada a respeito da formação docente é pensá-la no enfoque da docência artista (LOPONTE, 2013), na qual uma ética possa estar contaminada por uma atitude estética. Segundo a autora, trata-se de uma formação marcada pelas possibilidades de invenção contínua de si mesmo e não pela descoberta ou pelo reencontro de um si que estaria oculto. Isso pode ser traduzido em novas atitudes diante da vida.

Loponte afirma categoricamente que os processos de formação não podem prescindir da arte e da estética, reduzindo-se a um pensamento racional e cognitivo em relação aos modos de ser professor. Nesse sentido, uma das apostas para o

trabalho com educadores é a de que sua formação, em qualquer área do conhecimento, possa ser aprimorada através da ênfase na dimensão estética, entendendo arte e estética - para além dos campos disciplinares específicos - como suas propulsoras. “Entende-se aqui a dimensão estética como aspecto fundamental e não como um simples acessório ou um tintinar de guizos nesse processo” (LOPONTE, 2013).

Procurar enxergar os espaços previamente construídos com um olhar *estrangeiro* é fundamental para a perspectiva da mudança, pois supõe adjetivar a docência de artista que vive em cada educador, indicando mais uma atitude e um modo de existência impregnado pelo pensamento artístico. Tal postura, pode ainda pode desembocar em uma atitude profissional mais aberta, flexível e inconformada – artista – diante da vida e da tarefa cada mais complexa de educar em tempos contemporâneos.

Ser docente em nosso tempo é cada vez mais difícil, e os desafios acumulam-se: alunos hiperconectados, escolas que não oferecem um ambiente pedagógico estimulante para aprender, saberes e metodologias de ensino defasados, ausência de estímulos para professores, entre tantos outros (LOPONTE, 2013, p. 35).

Dessa perspectiva fica posto o desafio: ser educador frente à contemporaneidade e buscar uma formação que não seja alheia a esses tempos pode ser um objetivo claro daqueles que buscam um olhar em contínua formação.



Letters

poem by Katie L.

*i wrote to you of skies azure blue rivers deep
running thru a wide open canyon bathed in
pastel light of eagles soaring into flight*

*i wrote to you from glorious mountain tops
surrounded by clouds in thought breaking with
running rain down my cheeks i wrote to you of
the peace i seek... i wrote to you from forested
hills surrounded by a sultry summer storm and
lightening's brilliant thrill silhouetting my
solitary form.....*

*then in the mist of the rain i remember the
warmth of your touch again and realized with
each of your letters you seemed to have grown
more bitter.... it was then that i knew being
clearly through me was not your destiny and that
you were more than a fantasy waiting on some
distant shore for my return once more....*

*i wrote one last letter letting my heartache pour
for what i had lost at my passions cost that which
i so adored i threw it up into the wind praying it
would land in your hands once again and that
you would open it and see how much i love thee...*



4 SABERES DOCENTES EM FORMAÇÃO

Segundo Tardif (2012), se chamamos de saberes sociais o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de educação o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade, então os grupos de docentes são chamados a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem.

A pesquisa em formação continuada permite um vasculhar a respeito dos saberes dos docentes, pois é através deles que os educadores seguem suas vidas profissionais e estudantis.

Tardif (2012) indica que o saber docente é um saber plural, estratégico e desvalorizado. Ele afirma que no âmbito da modernidade ocidental, o extraordinário desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos saberes teria sido inconcebível sem um desenvolvimento correspondente dos recursos educativos e, notadamente, de docentes e de formadores capazes de assumir, dentro dos sistemas de educação, os processos de aprendizagem individuais e coletivos que constituem a base da cultura intelectual e científica moderna.

Entretanto, segundo o autor, na medida em que a produção de novos conhecimentos tende a se impor como um fim em si mesmo e um imperativo social indiscutível, as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano.

Com efeito, o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante, e a formação com base nos saberes estabelecidos não passa de uma introdução às tarefas cognitivas consideradas essenciais e assumidas pela comunidade científica em exercício. Os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam, assim, subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos (TARDIF, 2012, p.34).

É importante ressaltar, nessa perspectiva, que os saberes são comparáveis a estoques de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela

comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas e culturais.

O autor afirma ainda que aquilo que se poderia chamar de dimensão formadora dos saberes, dimensão essa que tradicionalmente os assemelhava a uma Cultura e cuja aquisição implicava uma transformação positiva das formas de pensar, de agir e de ser, é lançado para fora do círculo relativamente limitado dos problemas e questões cientificamente pertinentes e tecnicamente solucionáveis.

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si (TARDIF, 2012, p.35).

Em oposição a essa visão fabril dos saberes que dá ênfase somente à dimensão da produção, e para evidenciar a posição estratégica do saber docente em meio aos saberes sociais se faz necessário ressaltar que, segundo Tardif (2012, p.35), todo saber, mesmo “o novo, insere-se numa duração temporal que remete à história de sua formação e aquisição.

A relação que os professores mantêm com os saberes é de transmissores, de portadores ou de objetos de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática (TARDIF, 2012, p. 40).

De um modo geral, podemos dizer que os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam no campo dos saberes (TARDIF, 2012, p.40). Os saberes da formação profissional parecem na maioria das vezes de segunda mão, pois eles incorporam-se à prática docente sem serem produzidos ou legitimados por ela.

4.1 Tempo e identidade profissional

De acordo com o autor, é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações e projetos de desenvolvimento profissional. A socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos

objetivos, pelo contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais- formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites e negociação com os outros - e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los.

Além disso, é imprescindível ressaltar, que esses processos modelam a identidade pessoal e profissional dos docentes, e é vivendo-os por dentro que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos.

Essa historicidade pode ser expressa nos saberes profissionais dos docentes ao longo do tempo, e mais especificamente nos saberes experienciais adquiridos no decorrer da carreira, que são parcialmente uma reativação, mas também uma transformação dos conhecimentos adquiridos nos processos de socialização familiar, escolar e universitária.

[...] a dimensão temporal do trabalho, isto é, a experiência da prática da profissão numa carreira, é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas de trabalho, noutras palavras, na estruturação da prática (TARDIF, 2012, p.107).

O autor afirma que, ainda hoje, a maioria dos docentes diz que aprendem a trabalhar trabalhando. Esse aprendizado, ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que podem transformar-se muito cedo em certezas profissionais, em rotinas, em modelos de gestão de classe e de transmissão da matéria.

Esses repertórios de competências poderão constituir os alicerces sobre os quais serão construídos os saberes profissionais durante a continuidade da carreira. Entretanto, é interessante ressaltar que dentro da perspectiva abordada por Tardif esses saberes não se limitam a um domínio cognitivo e instrumental do trabalho docente: eles abrangem aspectos como o bem-estar em trabalhar nessa profissão, a segurança emocional em relação ao fazer docente, o sentimento de estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e de poder resolvê-los, entre outros tantos aspectos.

O tempo não é somente um meio – no sentido de meio marinho ou terrestre – no qual se encontram mergulhados o trabalho, o trabalhador e seus saberes; também não é unicamente um dado objetivo caracterizado, por exemplo, pela duração administrativa das horas ou dos anos de trabalho. É também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador (TARDIF, 2012, p.108).

O autor afirma que é apenas ao cabo de certo tempo que o eu pessoal vai transformando-se pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e torna-se o eu profissional. A própria noção de experiência, que está no cerne do eu profissional dos docentes e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um domínio do trabalho e de um conhecimento sobre si mesmo.

O saber experiencial possui características que o diferenciam dos demais saberes e são evidenciadas por Tardif. Esse saber é prático, ligado às funções dos professores, interativo, plural, heterogêneo, complexo, aberto, personalizado, evolutivo, temporal, dinâmico, social e construído.

É um saber prático porque sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho. A cognição do professor é portanto, condicionada por sua atividade; ela está a serviço da ação (DURAND *apud* TARDIF, 2012, p.105).

É através da realização dessas funções que o saber é adquirido. É um saber interativo, pois é modelado no âmbito das interações entre professor e os outros atores educativos, trazendo as marcas dessas interações.

É um saber sincrético e plural porque repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados por diferentes contextos inerentes a prática profissional (TARDIF, 2012, p.110).

É saber heterogêneo porque mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares e em momentos diferentes.

É complexo porque não analítico e que além de olhar atentamente os comportamentos do ator, suas regras e hábitos observa também sua consciência discursiva. É um saber aberto e poroso e permeável porque permite a integração de novas experiências, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho aliando-se a um saber-fazer que se remodela em função das mudanças advindas da prática (TARDIF, 2012, p. 110-11).

É personalizado porque traz a marca do trabalhador, aproximando-se assim do conhecimento do artista ou do artesão. É um saber temporal, evolutivo e dinâmico porque se transforma e se constrói ao longo de uma história de vida profissional implicando uma socialização e uma aprendizagem da profissão.

Por fim, é um saber social e construído pelo ator porque tem interação com diversas fontes sociais de conhecimentos provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos etc.

Tais características esboçam, segundo Tardif, uma epistemologia da prática docente que tem pouca ou nenhuma relação com os modelos dominantes do conhecimento inspirados na técnica, na ciência positiva e nas formas dominantes de trabalho material.

Essa epistemologia corresponde a um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se pessoalmente com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites (TARDIF, 2012, p. 111).

4.2 Subjetividade dos docentes no centro das pesquisas sobre ensino

No que diz respeito à subjetividade, um postulado central tem guiado as pesquisas sobre o conhecimento dos professores nos últimos vinte anos: os docentes de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito das suas tarefas cotidianas.

A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores em seu trabalho cotidiano desempenharem o papel de principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Neste sentido, interessar-se por eles é tentar penetrar no cerne do processo de escolarização tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano com os alunos e com os outros atores educacionais.

Tardif afirma ainda que essa perspectiva de pesquisa foi negligenciada por muito tempo pelas ciências da educação, e de maneira geral pelos teóricos e pesquisadores que atuam na área das Ciências Humanas e Sociais. Portanto, considerar os professores como atores competentes e como sujeitos do conhecimento supõe uma visão renovada a respeito do ensino.

Ao afirmar que os docentes são atores competentes e sujeitos do conhecimento re colocamos a questão da subjetividade ou do ator no centro das pesquisas sobre ensino e sobre a escola, de maneira geral. Além disso, esse postulado propõe que se pare de considerar os professores como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos, assim como se pare de enxergá-los apenas como agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos.

Tardif afirma que apesar de todas as diferenças existentes entre a visão tecnicista e a visão sociológica, elas possuem em comum o fato de despojar os atores sociais de seus saberes e, portanto, dos poderes decorrentes do uso desses saberes, sujeitando os professores por um lado aos saberes dos peritos e, por outro, aos saberes dos especialistas das Ciências Sociais.

Em última análise, nessas duas visões, o professor não passa de um boneco de ventríloquo: ou aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho ou é o brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam seu agir, forças que somente os pesquisadores das ciências sociais podem realmente conhecer (TARDIF, 2012, p.230).

Ao contrário dessas duas visões redutoras de ensino, Tardif (2012) afirma que para compreender a natureza do ensino é necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores.

Segundo o autor, o docente de profissão não é alguém que somente aplica conhecimentos produzidos por outros e não é somente um agente determinado por mecanismos sociais. É um ator no sentido forte do termo, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade que ele estrutura e orienta.

Dentro dessa perspectiva, as pesquisas em educação poderiam registrar o ponto de vista dos docentes, ou seja, a subjetividade dos atores em ação, bem como os conhecimentos por eles mobilizados na ação cotidiana.

De um modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho. [...]É imprescindível salientar que a partir do momento que se assume a perspectiva de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos pode-se admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de conhecimento oriundo dessa mesma prática (TARDIF, 2012, p.230-4).

O trabalho dos professores pode ser considerado como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de conhecimentos e, portanto de teorias, de saberes e de saber-fazer específicos ao ofício do docente.

Essa ideia opõe-se, segundo o autor, à concepção tradicional da relação entre teoria e prática, pois o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias e ideias preconcebidas. Além disso, segundo essa concepção tradicional, o conhecimento é produzido fora da prática e sua relação com ela só pode se dar na perspectiva da aplicabilidade.

Mas a concepção tradicional não é apenas profundamente redutora, ela também é contrária à realidade. Hoje sabemos que aquilo que chamamos de teoria, de saber ou de conhecimentos só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem (TARDIF, 2012, p.235).

É preciso saber que todo trabalho humano, mesmo o mais simples e mais previsível, exige um saber e um saber-fazer. O autor salienta que não existe trabalho sem um trabalhador que saiba fazê-lo, que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu próprio trabalho. O trabalho – como toda prática- exige um sujeito, isto é, um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes de seu trabalho.

Dessa forma concluímos que não poderia ser diferente com os docentes, pois realizam um trabalho que não é simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores.

A oposição tradicional entre teoria e prática é muito pouco pertinente e demasiadamente simplificadora no que se refere aos aspectos epistemológico e conceitual. A pesquisa universitária na área da educação e a prática do ofício de professor não são regidas pela relação entre teoria e prática, pois ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e suas subjetividade (TARDIF, 2012, p.237).

12/11/92

Meu amigo presidente

Meu amigo presidente. No meu 1º dia de aula eu achei que ia fazer tudo que a tia mandava, que ia ter muito amigos e também muitas amigas.

Quando você Itamar Franco entrou na República eu acho que foi a mesma coisa.

Eu espero que você não faça igual o Presidente Collor.

Mas você tem juízo, é ou não é?
Você não vai roubar o dinheiro das pessoas que trabalham.

Juliana

• E. M. O. Justino .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Há aqueles que lutam um dia; e por isso são bons;
Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda;
Porém há aqueles que lutam toda vida; esses são imprescindíveis
(BERTOLD BRECHT).*

Neste momento é interessante ressaltar que este estudo permanecerá em processo e não há conclusões fechadas, apenas questionamentos e dúvidas que anseiam por uma busca de respostas. Algumas já encontramos e outras ainda não.

Não há certezas, apenas interrogações que possivelmente me acompanharão. E novamente cabe reavivar a pergunta metafórica inicial: A atual prática docente auxilia na produção de galinhas em série? A formação continuada dos docentes possibilita-lhes uma reflexão crítica a respeito de sua prática cotidiana? Essas e outras questões ainda não foram totalmente respondidas, porém estamos em caminho para procurar respondê-las e de alguma forma procurarmos também refletir sobre o ser fazer docente.

Não disponho de todas as nossas respostas e talvez outras perguntas surjam a partir desse final provisório, mas estou disposta a percorrer outros caminhos abertos para o que há de vir e disposta a buscar auxílio em uma reflexão crítica embasada em fundamentos que nos guiarão no decorrer de novas trilhas.

As cartas foram sinalizadores que iluminaram a estrada que foi e continuará sendo percorrida em uma perspectiva maiêutica (aqui entendida como o método socrático), querendo dar à luz a ideias novas, e como todo parto, é um processo repleto de dores, ansiedades e temores. Porém, quando acontece traz consigo o novo, encharcado de novos olhares, novas perspectivas e novos caminhos.

Além disso, é interessante ressaltar o desejo, ao longo dessa caminhada, de fundamentar este trabalho em uma teoria vinculada a uma prática docente mais coerente e repleta de significados, porque consideramos que somente dessa forma o estudo faz-se relevante e aplicável à vida cotidiana de qualquer pessoa, ou seja, “um conhecimento prudente para uma vida decente”(SOUZA SANTOS, 1999, p.37).

Escolhi as cartas como um meio de auxiliar nesse trajeto porque elas são um atestado de existência, uma prova concreta das nossas ambiguidades, vicissitudes e contrariedades, ou seja, provas cabais do “humano demasiadamente humano”.

Certa feita, em um relato, Simone de Beauvoir (MOTTA, 2000) desabafou: “a vida me crava os dentes”. Podemos utilizar tal desabafo como uma metáfora que mostra as lutas, anseios e desejos daqueles que lidam com educação, especificamente os docentes nas lutas cotidianas e incansáveis em busca de uma constante formação, conseqüentemente uma constante mutação. A vida crava os dentes quando precisamos lutar contra sistemas historicamente cristalizados e sociologicamente definidos. As cartas podem ser reveladoras de situações mais íntimas, que resguardadas ao longo de tempos desprendem-se em palavras escritas e desejosas de serem publicadas.

Retomo ao poeta Rubem Alves (2008, p.11) quando afirma que “ostra feliz não faz pérolas”. Talvez a metáfora da ostra possa servir como alento para aqueles que enfrentam cotidianamente percalços, descaminhos, decepções e desvalorizações, ou seja, poeira. Essa poeira é necessária para a produção do novo. O que há de vir a partir da poeira pode ser uma riqueza sem precedentes, pois foi feito a partir da dor e mais uma vez o parto apresenta-se como algo indissociável ao nascer.

Formar-se formando pode ser um desafio para poucos, para quem não tem medo da luta e para quem deseja mudar o contexto ao seu redor.

Além disso, cabe salientar, segundo Paulo Freire (1996), que a única educação pela qual vale a pena lutarmos seria a que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática, uma educação que advertisse o homem dos perigos de seu tempo para que consciente deles ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser arrastado e levado à perdição do seu próprio eu.

Não podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas em vez daquela que o levasse à procura da verdade em comum, ouvindo, perguntando, investigando (FREIRE, 2011, p.118).

Seguir em frente é o meu objetivo, minha meta. Pretendo continuar caminhando em uma visão onde haja uma porosidade (SILVEIRA, 2008), uma

permeabilidade, onde meu olhar inicial possa ser atravessado pelo novo que há de vir.

Implícito neste trabalho há algo que pode ser evidenciado nesse momento: a ação transformadora do educador no mundo, ação muitas vezes, desconsiderada e desvalorizada. Eis aí o porquê de não desistir, de seguir em frente em constante postura dialética, pois o movimento poderá ser o segredo de um devir mais cambiante e propulsor de esperança.

Cortella (2006) afirma que nossa relação de interferência com o mundo se dá por intermédio da ação, entretanto, não é uma ação qualquer o que nos distingue, pois todos os animais agem. Segundo o filósofo, nossa ação é transformadora porque altera o mundo, é modificadora e vai além do que existia. O que irá nos diferenciar, de fato, é a nossa ação transformadora consciente, capaz de agir intencionalmente em busca de uma mudança favorável ao ambiente.

Nesse sentido o professor faz-se necessário em qualquer tempo, desde que saiba o papel de sua ação, pois a ação transformadora consciente é exclusiva do ser humano e chama-se trabalho ou práxis, uma consequência de um agir que tem por finalidade a alteração da realidade de modo a moldá-la às nossas carências e inventar o ambiente humano. O trabalho, portanto, é o instrumento de intervenção do ser humano sobre o mundo, bem como sua apropriação.

Assim cabe aqui o questionamento que provisoriamente foi abordado nesta pesquisa: Qual é o real trabalho do professor em formação? Ousamos pensar em uma resposta não fechada, mas apenas em aberto. Podemos ousar dizer a partir do que estudamos e refletimos que um dos papéis do professor pode ser fazer uso do seu trabalho em uma perspectiva intencional para auxiliar os alunos a não tornarem-se galinhas em um mundo que cada vez mais valoriza os poleiros ou galinheiros. Além disso, é imprescindível ressaltar que para que esse trabalho possa ser realizado com êxito o docente pode fazer uso da sua contínua formação para não se tornar somente uma galinha, pois ocorrerá a práxis característica da dialética necessária para o surgimento de águias que alçam vôo mais altos e necessários à libertação daqueles que almejam por dias melhores.

Temos consciência de que essa caminhada não é fácil nem repleta de satisfações e realizações, exigindo constância e perseverança, pois o caminho é pedregoso e repleto de buracos. Porém, sabemos que alguns dos lugares mais

belos da natureza, especialmente no Brasil, exigem a passagem por caminhos tortuosos, pedregosos e esburacados; entretanto, quando chegamos ao final do trajeto deparamo-nos com uma fauna e uma flora exuberantes onde o caminho representa apenas uma dificuldade necessária para a apreciação de um verdadeiro paraíso.

Dessa forma utilizo a metáfora do caminho para fazer uma analogia com o trabalho do educador: suamos, corremos, tropeçamos, caímos e levantamos, porém temos consciência de que a busca é gratificante porque algo de uma exuberância hipnotizadora espera-nos: o humano.

se lembra quando agente,
chegou um dia acreditar,
que tudo era pra sempre,
sem saber, que o pra sempre,
sempre acaba! in pra sempre.

CARTA DA ORIENTADORA PARA A ORIENTANDA

LARANJAL, final do verão de 2014, [...] com as águas de março levando o verão e a promessa de vida em teu coração [...] (Tom Jobim, 1972).

Estimada Luciana, encharcada de poesia, começo esta carta – onde me apoio em vários pensadores e poetas, ou poetas e pensadores – que considero professores de vida e da vida, nesta grande sala de aula que é o mundo, pois nela sempre aprendemos e ensinamos, ou como alguns poetas populares dizem: escola da vida, seja lá como for, gosto da Lya Luft quando fala sobre o pensar transgressor, destacando o quanto pensar na profissão docente é necessário, diz a autora:

Para reinventar-se é preciso pensar; isto aprendi muito cedo. Não lembro em que momento percebi que viver deveria ser uma permanente reinvenção de nós mesmos para não morrermos soterrados na poeira da banalidade, embora pareça que ainda estamos vivos. [...] Algumas vezes é preciso pegar o touro pelos chifres, mergulhar para depois ver o que acontece. Porque a vida não tem de ser sorvida como uma taça que se esvazia, mas como o jarro que se renova a cada gole bebido (2004, p.21)

Assim, com esta necessidade de reinvenção, penso na importância dela na escola e trago Tardif e Lessard (2005, p.7), com este recorte em que apresentam a idéia da importância do conhecimento no humano, que pode ser construído/reinventado pela Escola.

[...] atualmente, o ensino escolar possui, inclusive, uma espécie de proeminência sobre outras esferas de ação, já que o pesquisador, operário, o tecnólogo, o artista e o político de hoje devem necessariamente ser instruídos antes de ser o que são e para poderem fazer o que fazem. Na *Contribuição a crítica da filosofia do direito de Hegel* (1843), Marx afirmava que “o homem é raiz do homem”; pode-se, portanto, parafrasear sua célebre fórmula, afirmando que “a criança escolarizada é a raiz do homem moderno atual”, ou seja, de nós mesmos. (grifos do autor).

Conforme Tardif e Lessard (2005) as finalidades não são uma dimensão acessória do trabalho humano, na verdade elas se constituem um modo fundamental de estruturar as atividades humanas, tanto as gerais quanto as mais elaboradas “

concebidas enquanto ações finalizadas, temporais, instrumentais, teleológicas⁹ (idem, p.195)". Seguem os autores apresentando:

Como dizia Marx em '*A ideologia alemã*', o próprio do trabalho humano – o que o distingue das realizações da formiga, da abelha e do castor –, é que o trabalhador elabora uma representação mental de seu trabalho antes de realizá-lo e a fim de realizá-lo. O mesmo serve para o ensino. No contexto dos estabelecimentos escolares atuais, a questão dos fins educativos é inseparável das lógicas de ação que modelam essas mesmas organizações (idem, grifos dos autores).

Dessa forma a escola tem o compromisso de educar, instruir, socializar e formar pessoas. Acredito que a natureza da educação se mostra a partir desse foco do trabalho docente e, assim volto a Vieira Pinto (1969, p.28) quando esse considera que "o saber no homem se transmite pela educação e por isso é uma transmissão de caráter social".

Essa mesma idéia é apresentada por Charlot (2005, p.42) com as seguintes palavras:

"[...] o que esta em causa, é a natureza do desejo no homem, é o fato de que o sujeito humano e indissociavelmente social e singular, é de uma forma mais geral, a questão humana condição. Pode-se, a partir dessa perspectiva antropológica, ampliar a questão da relação com o saber àquela da "relação com o aprender". Nascido de maneira inacabada (neotênico), o filhote do homem torna-se humano somente ao se apropriar de uma parte do patrimônio que a espécie humana construiu ao longo de sua história.

Com essa perspectiva podemos considerar que o trabalho docente é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo a humanidade, no sentido de produção histórica e coletiva, ou como Vieira Pinto (1969, p.28) afirma,

[...] para que a geração seguinte possa receber a carga de cultura de que necessita para responder eficazmente aos desafios da realidade faz-se preciso que a precedente organize socialmente o modo de convivência entre as civilizações, de modo a possibilitar a transferência do legado representado pelo conhecimento.

E, continuando com estes pensares creio que "o conhecimento do conhecimento obriga. Obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um vê fosse o mundo e não um mundo que construímos juntamente com os outros. Ele nos obriga, porque ao saber que sabemos não podemos negar que sabemos". (MATURANA; VARELA, 2002, p.267).

⁹ TELEOLÓGICO: que se caracteriza por sua relação com a finalidade, que deriva seu sentido dos fins que o definem. TELEOLOGIA (do grego *telos*: fim, finalidade, e *logos*: teoria, ciência) JAPIASSÚ, Hilton, MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. 3 ed.1996.p.258.

E, num esforço de concluir trago as palavras de Antônio Nóvoa, quando este nos alerta que: “A nossa matéria são as pedras vivas – as pessoas – porque neste campo os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: *formar é sempre formar-se*”.

Com esta perspectiva, agradeço por todos os momentos em que nos formamos.

Um fraterno abraço para você e toda sua família

Denise N. Silveira

Dear Jessica,

You've asked me to stop writing these letters. You've told me they will never change things between us. But I can't, Jessica. I can't just... let you go. Even Darth Vader, an evil Sith lord, couldn't leave his son to die at the end of "Return of the Jedi."

You make me feel so safe, Jessica. So warm. I want to crawl up inside you. Like Luke Skywalker crawled up inside his tauntaun to protect himself from the sub-zero temperatures of Hoth, where the Rebel Alliance was hiding from the Galactic Empire.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A Pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.
- BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Tradução Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 27 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da Ciência**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.
- CARRILLO, I. Dibujarespacios de pensamiento y diálogo. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 305, p. 50-55, 2001.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 10. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006. (Coleção Prospectiva; 5).
- CUNHA, Maria Teresa Santos. Na plataforma do Escrito: Cartas entre Professores. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2, Natal, RN, 2002.
- FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Sala de aula universitária: ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento**. 1999. Tese (Doutorado) – PPGEduc/Faced/UFRGS, Porto Alegre.
- FERRAROTTI, Franco. **Entretien avec Franco Ferrarotti. Education Permanente**. 72-73, pp. 25-31. 1984.

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

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Um Projeto coletivo de investigação da prática pedagógica de professoras da escola normal. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2011.

GONÇALVES, M da G. M. O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In: ABRANTES, Ângelo Antônio; SILVA, Nilma Renildes da; HELLER, A. **Para mudar a vida: Felicidade, liberdade e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

JORGE, Visca. **Psicopedagogia: novas contribuições**. Organização e tradução Andrea Moraes, Maria Isabel Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

LABORIT, Henri. **L`esprit du grenier**. Paris: Grasset, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Lia. **Pensar é transgredir**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira (Orgs.). **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MATURANA; VARELA. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Ed. PALAS, ATHENA, 2002.

MEIRIEU. P. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MERRIAN, S. B. **Case Study Research in Education**. San Francisco: Jossey Bass, 1988.

MOLON, S. I. Subjetividade, sujeito e atividade criadora: questões para a formação continuada de educadores(as) na abordagem sócio-histórica. In: DA ROS, Silvia Zanatta; MAHEIRIE, Kátia e ZANELLA, Andréia Vieira (org.) **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

MORAES, R; GALIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí. 2007.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raúl Domingos. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Elaborado pela UNESCO. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO 2003.

MOTTA, Alda Brito da; SARDENBERG, Cecília; GOMES, Márcia (Org.) **Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas**. Salvador: NEIM/UFBA, 2000. 338p. – (Coleção Bahianas; 5).

NETTO, Carla *et. al.* Cartas: um instrumento desvelador que faz a diferença no processo educacional. **Revista Educação por Escrito**. PUCRS, v.3, n.1, jul. de 2012.

NIAS, Jennifer. “**Changing Times, Changing Identities: Grieving for a lost Self**”. In Educational Research and Evaluation [R. Burgess, ed.]. London: The Falmer Press, pp. 259-284, 1991.

NÓVOA, António. In: HUBERMAN, Michaël; GOODSON, Ivo F; HOLLY, Mary Louise; MOITA, Maria da Graça, GONÇALVES; José Alberto M, FONTOURA; Maria Madalena; BEN-PERETZ, Miriam; NÓVOA, António (org). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. O método (auto) biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. **Revista Portuguesa de Educação**, 1 (2), pp. 7-20, 1988.

_____. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola**. Inovação, 4 (1), pp. 63-76, 1991.

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Chistine. **Experiências de Vida e Formação**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In Tardif, Maurice e Lessard, Claude (org). **O ofício de professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 1991.

PESSANHA, José Américo. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. In: **Cadernos Anped**, seleção n.4, 1993.

PINEAU, Gaston; Marie-Michèle. **Produire as vie: auto formation et auto biographie**. Paris: Ediling: 1983.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Universidade no século XXI (A): para uma democrática e emancipatória da Universidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento prudente para uma vida decente: ‘um discurso sobre as ciências revisitado’**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHÖN, D. **The Reflective Practitioner**. New York, Basic Books (trad. française: *Le praticien réflexif: À la recherche du cache dans l’agir professionnel*, Montréal, Editions Logiques, 1983.

_____. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco, JosseyBass. (Em português: *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*). Porto Alegre: Artmed, 1987.

_____. **Cases um reflective practice**. New York. Teachers College Press, 1991.

_____. **Le praticien réflexif. À la recherche du savoir cache dans l’agir professionnel**. Montreal. Editions Logiques, 1994.

_____. **À la recherche d’une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu’elle implique pour l’éducation des adultes**. In BARBIER J.M. (dir), *Savoirs théorique set saviors d’action*. Paris: PUF, pp.201-222, 1996.

SAWAIA, B.B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão In SAWAIA, B (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 4 ed. Petrópolis: Vozes. p. 97-118, 2002.

SEVERINO, Antonio J.; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; GHIGGI, Gomercindo; GOERGEN, Pedro; GUZZO, Valdemir; SEVERINO, Francisca Eleodara Santos (org.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Jesus Maria. **O professor como pessoa**: a dimensão pessoal na formação de professores. Porto/Portugal: Edições ASA S.A., 2000.

SOUZA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

STAKE, E.E. **The Case Study Method in Social Inquiry**. Educational Researcher, v. 7, n. 2, fevereiro, 1978.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.); MARTINES, Albertina Mitjás; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; DA SILVA, Edileuza Fernandes; OLIVEIRA, Elsa Guimarães; ROMANOWSKI, Joana Paulin; ARAÚJO, José Carlos Souza; CASTANHO, Maria Eugênia; XAVIER, Odiva Silva; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; FERNANDES, Rosana César de Arruda; RIOS, Terezinha Azevêdo; AMORIN, Verussi Melo de. **Aula**: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP. Papyrus, 2008 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Dear Jessica,

You've asked me to stop writing these letters. You've told me they will never change things between us. But I can't, Jessica. I can't just... let you go. Even Darth Vader, an evil Sith lord, couldn't leave his son to die at the end of "Return of the Jedi."

You make me feel so safe, Jessica. So warm. I want to crawl up inside you. Like Luke Skywalker crawled up inside his tauntaun to protect himself from the sub-zero temperatures of Hoth, where the Rebel Alliance was hiding from the Galactic Empire.