



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo

Sandro Tiago da Silva Figueira

**Os contextos e movimentos na formação continuada docente: uma busca de
sentido**

São Gonçalo
2012

Sandro Tiago da Silva Figueira

Os contextos e movimentos na formação continuada docente: uma busca de sentido

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Helena Amaral da Fontoura

São Gonçalo

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

F475 Figueira, Sandro Tiago da Silva.
TESE Os contextos e movimentos na formação continuada docente: uma busca de
sentido / Sandro Tiago da Silva Figueira. – 2012.
106f.

Orientadora: Profª Drª Helena Amaral da Fontoura.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do
Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Formação continuada de professores – Teses. 2. Professores – Narrativas
pessoais – Teses. I. Fontoura, Helena Amaral da. II. Universidade do Estado do
Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

CDU 371.14

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Sandro Tiago da Silva Figueira

Os contextos e movimentos na formação continuada docente: uma busca de sentido

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 16 de março de 2012.

Orientadora:

Prof.^a Dra. Helena Amaral da Fontoura

Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Gianine Maria de Souza Pierro

Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares

Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Prof.^a Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro

Universidade Federal de Mato Grosso

São Gonçalo

2012

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos professores e professoras que nos contextos da vida e profissão trilham os seus caminhos buscando a melhoria da educação em nosso país.

AGRADECIMENTOS

A Flavio Oliveira, grande companheiro, amigo incondicional, sempre paciente e presente, compartilhando, bem próximo, minhas angústias e alegrias. Pessoa extremamente especial.

À professora Helena Amaral da Fontoura, minha Orientadora, que há alguns anos atrás viu em mim o que eu ainda não tinha visto. Pessoa muito querida e amiga, paciente e incentivadora. Fez e faz a diferença em minha trajetória de vida!

À minha família e aos amigos, em especial a Jacinta e Hamilton pela presença, apesar da minha ausência durante a produção deste trabalho. Obrigado por vibrar comigo nessa realização pessoal e profissional!

À professora Maria Tereza Goudard Tavares, que me possibilitou, em uma disciplina na graduação, a construção de uma postura política na acepção freiriana, como também por contribuir com o caminhar desta pesquisa.

À professora Filomena Maria de Arruda Monteiro, pela disponibilidade em contribuir com este trabalho.

À professora Gianine Maria de Souza Pierro, pelo apoio e generosidade em tratar esse trabalho.

Às professoras Alessandra, Vanda e Viviane, sujeitos deste estudo, por contarem suas histórias de formação e por seus compromissos.

À minha amiga Iza, companheira da turma de Mestrado 2010, pelo convívio nas aulas e nos congressos, por compartilhar buscas, hesitações e convicções.

À amiga Viviane Santana, companheira de cotidiano escolar e defensora de um mesmo ideal. Obrigado pelas inúmeras oportunidades de desenvolvimento profissional.

À Maria Helena Queiroz, pelo carinho, força e incentivo. Obrigado pelas aprendizagens no início da minha carreira docente.

Às diretoras das escolas em que eu atuo, pela paciência e compreensão em minhas ausências.

Aos colegas do curso de Mestrado, em especial aos alunos da turma 2010, por partilharmos saberes e fazeres.

Às professoras do PPGE-FFP/UERJ por contribuírem com nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

RESUMO

FIGUEIRA, Sandro Tiago da Silva. *Os contextos e movimentos na formação continuada docente: uma busca de sentido*. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

A presente pesquisa buscou compreender a formação continuada através dos olhares e vozes docentes, identificando as mobilizações efetuadas por três professoras do primeiro segmento do ensino fundamental na busca por formação. A partir dos diálogos teóricos com Fontoura (2009c, 2011b), Freire (1987), Garcia (1999, 2009), Josso (2004, 2010), Monteiro (2006, 2007, 2008), Morin (2000), Souza (2008, 2010, 2011) e Tardif (2010) intencionamos entender como o professor implica-se consigo mesmo na busca por processos formativos em serviço, denominados de formação continuada. Defendemos que o interrogar a si constitui-se uma dinâmica provocadora que proporciona o acesso a conhecimentos agregados durante a trajetória formativa e produtora de intervenções positivas na ação cotidiana docente. A investigação inscreve-se no movimento da pesquisa-formação, adotando a abordagem biográfica como perspectiva epistemológica sobre as aprendizagens dos sujeitos. Elegemos como instrumentos de coleta de dados as entrevistas narrativas realizadas no decorrer da pesquisa, a observação participante das salas de aula das professoras e um encontro de discussão filmado. Complementando os instrumentos de coleta sistemática de material empírico, realizamos anotações reflexivas do espaço de encontros com egressos com vistas a entrelaçar a ação e reflexão perante as dinâmicas de aprendizagem docente. A análise dos materiais foi desenvolvida na perspectiva de tematização de eixos estabelecidos através do cruzamento dos dados obtidos. Os resultados da nossa investigação apontam para a necessidade de se compreender o desenvolvimento pessoal e profissional do professor atrelado às experiências cotidianas. Sendo assim, defendemos que a formação continuada esteja voltada para a produção de saberes docentes e não por um consumo acrítico, partindo das reais necessidades, baseando-se no que os professores e professoras vivem em seu local de trabalho.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Pesquisa-formação. Histórias de formação. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This research sought to think the ongoing formation through teachers' perceptions and voices, identifying the mobilizations made by three teachers of the first segment of elementary school in the search for training. Dialoguing theoretically with Fontoura (2009c, 2011b), Freire (1987), Garcia (1999, 2009), Josso (2004, 2010), Monteiro (2006, 2007, 2008), Morin (2000), Souza (2008, 2010, 2011) e Tardif (2010) we intend to understand how teachers develop their own involvement with in service formation processes called continuous development. We believe that self questioning is a provocative dynamics which provides access to aggregate knowledge during the formative trajectory producing positive interventions in everyday action teaching. The research is part of the search-training movement, adopting the biographical approach as epistemological perspective on the process of learning by our teachers. We elected as data collection instruments interviews held in the course of the narrative research, participant observation of the classrooms and a discussion meeting filmed. Complementing the instruments of sistematic collection of empirical material, we carried out reflective notes of meetings with graduates aiming at interlacing action and reflection within the dynamic of teaching/learning processes. The analysis of materials was developed from the perspective of thematization of intersections of axes established through data obtained in the research. The results of our investigation have shown a need to understand the personal and professional development of teacher united to everyday experiences. Therefore, we advocate that continued training has to be geared to the production of knowledge by teachers and not by an uncritical consumption, has to be basead upon actual needs of teachers within their workplace.

Keywords: Continuing training of teachers. Research-training. Stories of teaching. Professional development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Narrativa da professora Vanda.....	74
Quadro 2 - Narrativa da professora Viviane.....	75
Quadro 3 - Narrativa da professora Viviane.....	78
Quadro 4 - Narrativa da professora Alessandra.....	78
Quadro 5 - Narrativa da professora Vanda.....	79
Quadro 6 - Diálogo entre as professoras Alessandra e Viviane.....	80
Quadro 7 - Diálogos entre as professoras Alessandra, Vanda e Viviane.....	82

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Professora Alessandra conduzindo sua aula.....	66
Fotografia 2 - Momento lúdico na sala da professora Alessandra.....	67
Fotografia 3 - Professora Vanda realizando a correção nos cadernos dos alunos.....	67
Fotografia 4 - Acompanhamento individual dos alunos pela professora Vanda.....	68
Fotografia 5 - Professora Viviane desenvolvendo uma aula de Língua Portuguesa.....	69
Fotografia 6 - Professoras Alessandra e Viviane em momentos de partilha.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
GT 8	Grupo de Trabalho Formação de Professores
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Scielo	Scientific Electronic Library Online

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: O PERCURSO QUE REVELA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	12
1	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA E SEUS INTERLOCUTORES: ARTICULANDO CONCEITOS PARA A COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE	26
1.1	Conhecimento, de que falamos?	26
1.2	Repensando os saberes e as mobilizações docentes para a compreensão dos contextos de aprendizagem	29
1.3	Experiência formadora: a implicação docente nos movimentos formativos	31
1.4	Histórias de formação: entrelaçando conhecimentos e saberes	34
1.5	Desenvolvimento profissional: reflexões necessárias	37
1.6	Tecendo os procedimentos metodológicos para clarificar a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional docente	44
1.6.1	<u>Imagens falantes: o vídeo como desencadeador de um outro olhar sobre a formação continuada de professores</u>	51
1.6.2	<u>O contexto da pesquisa: compreendendo a formação nos lócus em que se expressa</u>	54
1.6.3	<u>Tematização: ponte para análise dos achados da pesquisa</u>	56
2	ITINERÁRIOS DA PESQUISA EM DIÁLOGO: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO PERMEADA DE SENTIDO	59
2.1	Entrevista narrativa: em busca das aprendizagens e teorizações sobre a prática e formação docente	59
2.2	Um olhar sobre as práticas formativas a partir das mobilizações docentes	63
2.3	Problematizando os dados em vídeo para o entendimento dos aspectos que favorecem a formação continuada docente	71
2.4	Da empiria à conceituação: articulando os dados da pesquisa	84
3	CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NUM CONTINUUM DE SENTIDO	90
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICE A - Anotações Reflexivas do Espaço de Encontro com Egressos	99
	APÊNDICE B - Cartas de Cessão	103
	APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Narrativa	106

INTRODUÇÃO: O PERCURSO QUE REVELA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Memorial: um re-encontro comigo e com os outros a partir do olhar da minha própria história de formação

Desbruce-me nesse memorial de formação relembro através do olhar algumas fases de minha vida pessoal e profissional. Um olhar que, como dizia Ferreira Gullar (2004), me atravessa como o ar reconstruindo através de imagens e idéias o sentido da trajetória por mim percorrida até então.

No ano de 1984, mês de abril, no Hospital Santa Izabel, localizado em Cabo Frio, nasce Sandro Tiago da Silva Figueira, recém chegado numa família de portugueses. Uma criança, de acordo com os familiares, muito curiosa, pois prestava atenção em tudo.

Logo após o nascimento, muda-se para o bairro de Campo Grande, na capital do Rio de Janeiro, onde passa toda sua infância e adolescência. Cresce num seio familiar que dava muita importância aos estudos. Passa por algumas escolas, dentre elas, Escolinha Tia Vilma, Educandário Nossa Senhora Aparecida e Escola Municipal Benjamin Franklin onde conclui o primeiro segmento do ensino fundamental. Desse período, lembro de algumas professoras que fazem parte das muitas vozes que me constituem, tia Simone com seu jeito sereno, tia Marina com seu colo que ao mesmo tempo me ensinava e acalmava, tia Cleide muito carinhosa e tia Solange com sua postura firme mas muito amável. Assim, sou professor constituído por um misto dessas professoras e outras(os) que em meu percurso permanente de formação estiveram presentes.

Do segundo segmento do ensino fundamental, poucas recordações tenho. Penso que ambiência pouco afetiva seja uma marca desse período. A escola era um pouco confusa, com frequentes mudanças de direção.

O ano de 1998 foi um marco na minha escolha profissional. Estava cursando a antiga oitava série e tínhamos que optar pela escola na qual faríamos o Ensino Médio. Lembro que muitas dúvidas me povoavam, mas uma certeza eu tinha, gostava muito de ensinar, pois trabalhava em casa como explicador do primeiro segmento do ensino fundamental há dois anos.

Então, fui cursar o antigo Normal, no Instituto de Educação Sarah Kubistchek. Nossa! Como eu era feliz nesse espaço. Construí amizades maravilhosas, me identifiquei com a educação, além do mais, estava efetuando a passagem do estado de aluno para o estado de professor, um novo olhar estava sendo construído. Nessa instituição comecei a agregar alguns saberes curriculares da profissão docente, dentre eles destaco a disciplina Didática, na qual muito aprendi sobre a linguagem da educação e também sobre posturas profissionais.

Ao terminar o Normal, procurei algumas escolas para lecionar, porém não obtive sucesso, uma vez que a presença do gênero masculino no primeiro segmento não é tão comum. Devido a essa dificuldade, fui trabalhar num curso de informática, na área de matrícula. Confesso que fiquei desanimado com a área que havia escolhido para atuação profissional por causa de tantas portas se fechando.

O gosto por ensinar ficou adormecido por alguns anos, no entanto, a vontade de lecionar era maior. Dessa forma, resolvo prestar vestibular para Pedagogia no ano de 2003 e sou aprovado para a Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Na universidade apropriei-me de outros saberes-fazer, dialoguei teoricamente com Vygotsky (1991), identificando a importância das interações sociais para o desenvolvimento humano, com Soares (2000) percebi a amplitude das práticas de leitura. Em Freire (1996) aprendi a necessidade de refletir criticamente sobre a prática, de analisar constantemente os fundamentos que alicerçam nosso entendimento educacional.

Piaget (1981) foi um dos autores que me tocou profundamente, uma vez que desde a época do Normal, defendia a afetividade como um fator indispensável para a aprendizagem, ou seja, uma proximidade respeitosa com os alunos. Este autor realça a importância do afeto como a energia necessária para o desenvolvimento cognitivo e pontua que a afetividade influi na construção do conhecimento de forma essencial.

Eu me vejo em sala de aula trabalhando a afetividade. Busco em minha ação pedagógica envolver e acolher os alunos, faço com que se sintam parte daquele espaço evidenciando a importância de cada um.

Os saberes universitários desenvolveram em mim um novo olhar, mais solidificado e fundamentado. Pude identificar a importância da pesquisa e reflexão em sala de aula para uma prática mais consciente.

Uma experiência, no melhor sentido de Larrosa (2002), imprescindível em minha formação universitária, refere-se à bolsa de Iniciação Científica no qual participei nos anos de 2007 e 2008. Nesse período integrei um grupo de pesquisa que trabalhava o projeto intitulado “Práticas de Ensino na Faculdade de Formação de Professores da UERJ: nossa formação e

nossas práticas”. Neste espaço buscávamos refletir sobre o que fazemos na docência e sobre o que pensamos sobre o nosso fazer, pautados na unidade teoria-prática.

Esta bolsa de pesquisa proporcionou-me um exercício de reflexão e de interrogação quanto aos fatores que permeiam o ato educativo e concomitantemente a minha formação. Nesse ínterim realizei uma exploração dos meus saberes, da minha memória escolar e da minha formação inicial, pensados a partir das questões, dos desafios do real – instituição escolar e professores- remetendo-me ao interior dessas questões.

Terminei minha graduação em 2008 e no mesmo ano ingressei na Prefeitura do Rio de Janeiro, para lecionar no primeiro segmento do ensino fundamental. Uma alegria imensa tomou conta de mim, uma vez que o meu anseio profissional havia sido alcançado.

Recebi uma turma do 3º ano, formada de alunos repetentes e com ‘dificuldade de comportamento’. A escola passou-me várias informações sobre a ‘fama’ da turma. Entrei na sala de aula, deixando todos os estigmas dessa turma do lado de fora, contando com minha bagagem teórica e minha vontade de acertar. Conversamos muito, construímos nosso quadro de regras de condutas. Foi um período muito proveitoso. Criei uma rotina de conversarmos sempre, de expor nossos sentimentos.

Passou uma semana, duas, três, um mês. E nada que haviam me falado ocorreu. Percebi que, além de minha preocupação com os conteúdos, a afetividade, o carinho e respeito possibilitaram à turma caminhar, ou seja, a minha defesa da importância do afeto tinha sido validada em minha prática. Foi um ano muito bom. No final do ano, me ofereceram outra turma, que tinha recebido muitos elogios, mas eu preferi continuar com a mesma turma, por opção política (FREIRE, 1996). Hoje, a grande maioria dos alunos está no 5º ano seguindo suas trajetórias estudantis.

Esse movimento aqui de revisitar minha memória desvela as itinerâncias formativas por mim percorridas, evidenciando saberes (TARDIF, 2010) dos quais me apropriei/aproprio. Assim, penso que a memória se constitui num saber que transforma, ao mesmo tempo em que articula e legitima conhecimentos advindos de diferentes contextos e espaços. Conforme Prado e Soligo (2005), ao recordar, passamos a refletir sobre como compreendemos nossa própria história e a dos que nos cercam. Vamos assim nos inscrevendo numa história que não está mais distante mas impregnada das memórias que temos e das quais muitos outros fazem parte.

Enfim, este sou eu, um sujeito em formação, resultante de vários contextos, leituras e diálogos que possibilitaram/possibilitam novos olhares para meu ser profissional. Um professor com tantas histórias para contar...

Descortinando a investigação e o despertar pelo tema: evidenciando questões, objetivos e justificativas

A presente pesquisa surge inicialmente de questionamentos referentes à mencionada experiência como bolsista de Iniciação Científica nos anos 2007/2008, complementada pela participação e apresentação de trabalhos em eventos científicos (FONTOURA, 2008, 2009b; FIGUEIRA E FONTOURA, 2008; 2009). Nesse processo investigativo que focava a formação em serviço de professores, fui atravessado por temas sobre os espaços de formação e os efeitos na prática pedagógica. A partir das leituras de Josso (2004, 2007, 2008, 2010a, 2010b), Nóvoa (1995) e Tardif (2010) fui problematizando tais temas, conscientizando-me da importância de compreender as relações de ensino-aprendizagem, identidade profissional, os ciclos de vida, entendendo dessa forma os sujeitos e os sentidos por eles atribuídos aos diversos processos vividos.

Quando em 2008 ingresso na Prefeitura do Rio de Janeiro para atuar na regência do 1º segmento do ensino fundamental, em meu cotidiano docente mais questões foram surgindo, principalmente no que concerne às vozes e olhares docentes nos cursos de formação continuada. Os espaços ditos de formação e estudo eram reduzidos à prescrição, direcionando os conhecimentos e as aprendizagens à mecânica correção de práticas, revelando um caráter de ações descontínuas e imediatistas.

Verificamos que pensar a formação de professores no que tange à profissionalidade tem sido desenvolvido por Catani (2002), Souza (2008b) e Tardif (2010), entre outros. No entanto torna-se necessário que estas discussões sejam realizadas entre os próprios professores, que se constituem em profissionais que na especificidade de sua prática cotidiana mobilizam saberes e constroem conhecimentos.

Nesta perspectiva, compreende-se que o professor se constitui na totalidade, isto é, um sujeito que é construído nas dimensões cognitiva, afetiva e social e que em seu cotidiano exercita o saber, o fazer e o pensar. Assim, nesse trabalho compartilhamos da ideia de que os saberes profissionais docentes são constituídos por uma diversidade de matizes e origens. Tardif e Gauthier (1996, p.11) afirmam que “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzido em contextos institucionais e profissionais variados”. Logo, o reconhecimento desses fatores torna-se imprescindível para que os contextos de formação tenham sentido e significado para os professores que deles participam.

Percebe-se que é de fundamental importância que as investigações sobre a formação docente direcionem a atenção sobre o ‘ser professor’, evidenciando o que fazem e sabem, possibilitando dessa forma uma melhor elaboração do que podem ser, fazer e saber.

Estudos sobre formação docente em serviço, tanto no Brasil quanto no exterior, apontam para a importância de fomentar processos formativos que promovam a conscientização e reflexão, como nos trazem Alarcão (2008), Schön (1995), Zeichner (1998, 1995) e Josso (2004, 2007, 2008, 2010a, 2010b), entre outros, seja pelo re-exame das crenças pedagógicas, pela narrativa das histórias de vida, pela análise dos campos de conhecimento ou pela investigação das condições sociais e históricas que a profissão vem atravessando.

Destacamos para esta investigação a abordagem biográfica através das histórias de formação, pois reconhecemos que os professores são produtores de um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano. No entanto, para a tomada de consciência, são necessárias reflexões referenciadas às aprendizagens e experiências construídas ao longo da vida (JOSSO, 2010a). Esta autora destaca a importância de compreendermos nosso processo de formação para autoconscientização e assim possibilitar um movimento de intervenção no ato de agir.

Dessa forma, intencionamos entender como as professoras¹ implicam-se consigo mesmas na busca por processos formativos em serviço, denominados de formação continuada. Assim indagamos: **quais são as mobilizações² que as professoras efetuam a si próprias na busca por formação continuada?**

Apropriamo-nos de Josso (2008, p.20) para definir o termo “busca” em nossa pesquisa, entendido neste trabalho como “a procura de uma nova arte de viver em ligação, captando a vida em seu movimento”. Dessa forma evidenciamos a dinâmica processual da procura que entrelaça a globalidade da vida do sujeito em formação produzindo conhecimentos e sentidos permitindo uma invenção de si (JOSSO, 2007) mais consciente uma vez que são articulados às pertencas e às heranças.

Em Josso (2007) a invenção de si refere-se à arte de viver o singular plural a partir das histórias de vida e formação, num projeto de vir a ser. Ou seja, ao narrar, o sujeito elabora uma obra de ficção baseada em fatos reais, em que essa narração ficcional permitirá a invenção de um si autêntico. A autora explica que a história de formação só é possível como processo de conhecimento de um sujeito que postula e, portanto, imagina poder vir a ser esse

¹ Optamos pelo gênero feminino, pois refletimos na e sobre a formação de três professoras.

² Conceito desenvolvido por Tardif (2002), transmite a idéia de movimento.

sujeito plenamente. Assim, é preciso poder imaginar ser – e tornar-se efetivamente – tanto único porque singular como reconhecível porque socialmente identificável.

Em nossa pesquisa, reconhecemos a invenção de si, principalmente por favorecer a descoberta e a apropriação pelas professoras, de suas histórias e percursos de formação, num contexto multifacetado. E tal apropriação possibilita uma conscientização das próprias potencialidades, levando-as a um fortalecimento do estar na profissão.

Acreditamos que o interrogar a si constitui-se numa dinâmica provocadora que proporciona o acesso a conhecimentos agregados durante uma trajetória formativa e produtora de intervenções potenciais na ação cotidiana docente.

Objetivos

Pensar sobre os fatores que mobilizam o professor na busca por formação impõe a ele mesmo uma reflexão sobre o querer ser ou tornar-se, imprimindo um auto-reconhecimento e uma autenticidade, que segundo Josso (2010a) provocam abertura de uma via de acesso ao processo de formação, levando-o a interrogar-se frente às situações e acontecimentos que foram formadores, culminando na “tomada de consciência de significados novos e enriquecedores para a compreensão de si ou do ambiente que o rodeia” (p.71).

Assim, objetivamos nesta pesquisa:

- Identificar o que foi mobilizador para a tomada de decisão das professoras com relação a seu processo formativo;
- Compreender como as professoras teorizam suas práticas e significam suas escolhas profissionais;
- Explorar os contextos e os movimentos de aprendizagem da/na docência buscando as dimensões de sentido nos processos de formação continuada.

Defendemos que a abertura propiciada pela reflexão sobre si possibilitará a conscientização das professoras perante os referenciais que as edificaram e também quais deles foram apropriados nas trajetórias de formação, além de conceberem-se enquanto autoras-atoras de sua formação.

Justificativa

Alguns estudos (NÓVOA, 1995; SCHÖN 2000; TARDIF, 2010) já evidenciaram a necessidade de pensar a formação na pessoa do professor favorecendo a compreensão da constituição do trabalho docente. Baseados nessa concepção, entendemos que as pesquisas com abordagem biográfica no campo educacional favorecem essa apreensão, pois destacam os professores como sujeitos de um saber e um fazer específicos centrados na ótica de si próprio, revelando-os como autores-atores de sua formação, que se dá ao longo de toda a vida profissional.

Os educadores ao longo de seu processo de vida e formação constroem conhecimentos teóricos e práticos que se explicitam no ato educativo. Eles são reelaborados a cada dia através de sua relação com os alunos, com seus pares e na sua vivência dentro e fora do espaço escolar. Porém esses conhecimentos necessitam de uma análise e uma reflexão crítica, pois

Quando a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento na acção é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a acção. (PEREZ GÓMEZ, 1995, p.105).

Assim, consideramos que a análise das trajetórias de formação docente faz emergir concepções sobre o trabalho do professor entrelaçado em suas práticas cotidianas proporcionando riquíssimas pistas para a formação e profissionalização desses docentes. Torna também possível andar em territórios que revelam a historicidade das experiências vividas, levando-as a ressignificações, fortalecendo o professor no embate de sua formação, implicando e re-implicando-o na busca do entendimento de si e de sua ação cotidiana.

Situando e delineando o fenômeno estudado: uma aproximação com a construção coletiva do conhecimento

Até meados do século XX não se investigavam as práticas escolares como saberes docentes e a função de ensinar. Os estudos pautavam-se nos conhecimentos das Ciências da Educação, sendo estes considerados fundamentais para um bom exercício profissional, onde os saberes oriundos do trabalho docente não eram tidos como relevantes. A partir da década de 90 verifica-se que a formação docente em vigor não respondia às questões relativas à profissão, sendo necessário conceber o professor como um profissional que também é pessoa,

ou seja, um ser social que agrega saberes advindos de várias fontes (CATANI, 1997; TARDIF, 2001).

Os estados da arte referentes à formação docente produzidos por André et al. (1999) e André (2004) mostram uma crescente produção teórica na área em nosso país. De acordo com André (2004), na década de 90, das teses e dissertações selecionadas para a pesquisa, 76% focavam a formação inicial, quando 14,8% elegiam como foco a formação continuada e 9,2% abordavam questões sobre identidade e profissionalização. Com relação aos periódicos, os estudos sobre formação continuada compareciam em 26% dos artigos referenciados à questão conceitual, propostas de formação e o papel dos professores relacionado ao lugar da pesquisa em sua formação. Nos trabalhos acadêmicos, ainda segundo a autora, verifica-se um interesse em investigar a possível relação entre a formação continuada oferecida e as repercussões na prática pedagógica, evidenciando uma reduzida permanência de novas maneiras de agir em sala de aula.

Em estudo recente, Gatti (2009, p. 208) destaca sobre a formação continuada o fato de não haver correspondência desta com as necessidades dos professores e da escola, constatando que:

- a) A maioria dos formadores não tem conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar.
- b) Os programas de formação não prevêem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos docentes.
- c) Os professores têm dificuldades de prosseguir em suas práticas com eventuais inovações no término do programa.
- d) A descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados.

Afirma esta autora que as formações continuadas oferecidas, de maneira geral, têm o objetivo de atualização e aprofundamento dos conhecimentos concernentes ao trabalho docente, levando os participantes a serem executores de propostas desenvolvidas por outros. Dessa forma, na maior parte das vezes, os professores não se envolvem e nem se sentem motivados a modificarem suas práticas, uma vez que sua participação é praticamente ausente.

Em pesquisa efetuada no Scielo³ (Scientific Electronic Library Online), site que congrega várias revistas científicas, com a entrada de busca **formação continuada de professores** encontramos 69 artigos entre os anos de 2000 a 2009. Os artigos versam sobre análise de projetos, oficinas e políticas públicas para a formação continuada, imbricações com

³ <http://www.scielo.org/php/index/php>. Acesso em 10/11/2010.

as novas tecnologias, discussões sobre o desenvolvimento da identidade e das representações docentes.

Foram analisados primeiramente os títulos dos artigos e seus resumos, buscando as discussões que focassem a problemática da formação continuada atrelada a reflexões autobiográficas. Após a leitura dos resumos, foram selecionados, a partir do critério acima, alguns textos para serem lidos na íntegra destacando assim os que melhor situassem o problema a ser estudado: Carvalho (2003), Freitas (2003), Gasque e Costa (2003), Gatti (2003), Leite e Aranha (2005), Carvalho (2005), Cunha e Prado (2007), Mizukami (2008), Sarti (2009), Longarez e Alves (2009).

Dentre os analisados, destacamos nesse momento dois artigos. O artigo “O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada” (CARVALHO, 2005) que aborda, a partir da ótica dos docentes, a questão da formação e valorização do magistério articulado ao GT-8 da ANPEd, Formação de Professores, sistematizando e aprofundando o debate sobre os processos de formação continuada e o de Gatti (2003) que fala de cursos de formação continuada.

De acordo com a pesquisa de Carvalho (2005), dos 106 questionários respondidos pelos participantes, 92% dos professores posicionaram-se afirmativamente quando perguntados sobre a participação docente na elaboração e gestão de programas e projetos de formação continuada. Dentre as respostas, a autora destaca a justificativa de um dos professores para reforçar o posicionamento dos entrevistados, de que o professor é quem conhece a realidade escolar, devendo ser protagonista no processo. Sobre a modalidade de formação continuada que fosse mais significativa, houve um destaque para o grupo de estudo, com 77% das respostas. Esse dado reforça nosso argumento de reconhecer os momentos de encontro entre professores, espaços que favorecem o compartilhar das experiências e possibilitam uma reinvenção do ser e do fazer.

Gatti (2003), no artigo “Formação continuada de professores: a questão psicossocial”, analisa as condições que favorecem as modificações pessoais e profissionais em cursos de formação contínua. Para isso, investiga um curso de formação desenvolvido pelo MEC denominado Proformação, através de aplicação de questionários e entrevistas com os cursistas. A autora ressalta que as mudanças nas concepções e nos modos de agir dos professores poderão ocorrer caso haja um entrelaçamento entre a ambiência de vida e do trabalho docente, uma vez que a transmissão de conhecimentos informativos por si só não dá conta da complexidade sociopsicológica em que estes profissionais estão imersos. Torna-se

então fundamental buscar espaços de interações com seus pares e com idéias no intuito de entrosar criação e condição e a partir daí revelar novos conhecimentos mais significativos.

Os apontamentos acima relacionados corroboram com o nosso estudo, dentre outros motivos, por evidenciarem a experiência docente como um espaço fundamental para a produção de conhecimentos e saberes, tanto pessoal quanto profissional e as narrativas enquanto fontes de acesso à dinâmica escolar, desviada dos discursos oficiais.

Dessa forma, alicerçamos nosso entendimento da interlocução entre as dimensões subjetivas e objetivas para a compreensão do exercício e da formação docente, fornecendo pistas para possíveis intervenções e reformulações de práticas.

Com as discussões de Gatti (2003) e Carvalho (2005) clarificamos o valor atribuído pelos professores aos espaços de partilha de experiências, ou seja, momentos em que os saberes e os fazeres são confrontados e (com)partilhados. Sendo assim, estes apontamentos reforçam a importância das narrativas de si nos processos de formação continuada.

Vemos também que os processos de formação continuada referem-se a uma dimensão complexa da docência, que envolve posicionamentos políticos e tensões, algumas vezes em esferas que não dizem respeito diretamente ao fazer docente. Queremos dizer que as formações em serviço que ignoram os propósitos dos professores podem ocasionar resistências, que passam a ser entendidas e interpretadas pelos formuladores de tal processo como ausência de comprometimento ou falta de interesse deste profissional. Perde-se dessa forma uma valiosa oportunidade de mergulhar os professores num processo de re-criação de práticas pedagógicas através da reflexão sobre o ser e o fazer.

Apreendemos que o desafio que se coloca refere-se ao pensar em dialogicidade⁴ com o fazer, no que tange ao conhecimento consciente, indagador, que se torna forte, inovador, político, que desperta a compreensão de si e que seja provocador de novas maneiras de agir, pois a formação,

Tem de viver numa tensão difícil, mas profundamente estimulante, entre uma reflexão mais pessoal sobre o processo de formação individual e uma reflexão mais social sobre a inserção profissional e o enquadramento institucional de cada um. Só essa tensão é criadora. Só ela permitirá abrir novas vias para a formação de adultos (NÓVOA, 2010, p.183).

Conforme já visto, não podemos mais reduzir a formação de professores aos espaços formais e organizados para esse fim. A profissionalização necessita ser concebida antes, durante e depois do processo sistemático de formação. Necessitamos concebê-la como

⁴ Conforme Freire (1987), apreendido enquanto um encontro.

processo de desenvolvimento que se inicia no momento da escolha da profissão, percorre os cursos de formação inicial e se prolonga por todos os momentos de exercício profissional ao longo da carreira, incluindo as oportunidades de novos cursos, projetos e programas de formação continuada.

Gauthier (1998) nos alerta quanto os obstáculos que historicamente se impõem à docência: de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício. Para o autor, “ao contrário de outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo” (p.20). Logo, torna-se um desafio da profissionalização docente evitar esses erros, reconhecendo o professor como profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico.

Tardif (2010) valoriza a pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando a condição fundante dos saberes da experiência, que são aqueles que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Dessa forma, percebe-se que processos formativos, ao englobarem tais saberes, constituirão um instrumento significativo para a compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional que articula saber-fazer, conhecimentos e significações. Portanto, o movimento da formação continuada necessita promover a re-significação profissional do professor possibilitando diferentes olhares, fazendo revelar os acertos, as falhas, as opções tomadas no percurso profissional, estimulando o formar e o formar-se.

De acordo com Pimenta (2002), o processo de formação dos docentes precisa desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, possibilitando aos licenciandos a construção dos saberes-fazeres docentes a partir dos desafios que o ensino como prática social lhes coloca. Para esta autora, “trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação” (PIMENTA, 2002, p.25). A prática pedagógica é dependente da realidade histórica, cultural, social institucional e política, porém essas determinações se articulam com a formação a que os professores são submetidos. Daí decorre a necessidade de desenvolver novas práticas formativas que oportunizem aos docentes uma análise profunda de como veem a si próprios ao longo de sua carreira profissional.

Goodson (1995, p.45) sugere que precisamos “escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o ‘desenvolvimento’. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e em sentido real, surpreender a voz do professor.” Assim valorizamos as

experiências da vida, o conjunto de representações, ideias que constituem o indivíduo, promovendo tomadas de decisões, vislumbrando mudanças significativas nas práticas pedagógicas.

O processo de formação constitui-se numa construção social, isto é, uma síntese de crenças, convicções profissionais, epistemológicas e valores. Essa construção transcorre como um jogo de equilíbrio entre as tradições, meio sociocultural, pressões e tensões político-sociais, visões do futuro e necessidades profissionais. Sobre a formação de professores, Tardif (2010) e Nóvoa (1995, 2010) nos apontam que a prática docente é um espaço relevante de formação e produção de saberes, destacando a relação entre formação e exercício docente.

Nesse sentido, o professor mobiliza saberes profissionais, que são construídos e reconstruídos de acordo com a necessidade de uso dos mesmos, com isso precisam ser conhecidos, sistematizados e valorizados. Conforme Nóvoa (1995), a formação é um ciclo que abarca a experiência como aluno e prossegue por todo exercício profissional. Dessa forma, a formação é uma síntese dos conhecimentos e experiências antes e durante a formação inicial e continuada.

Formação em serviço: reflexões sobre esse processo

A concepção clássica da formação de professores concebe a universidade como produtora do conhecimento e os profissionais do ensino fundamental e médio como os responsáveis pela socialização e transposição dos saberes. Mizukami (2008), contrariando essa concepção, nos mostra outras perspectivas, dentre elas a de que a escola se constitui num contexto importante de formação assim como também os próprios conhecimentos teóricos e outros que se originam da experiência pessoal e profissional. Logo, para a autora, a universidade, para responder às novas exigências e demandas de formação continuada docente, necessita “possibilitar espaços e experiências variadas que possibilitem a continuidade dos processos formativos dos professores durante suas trajetórias profissionais” (p.391).

Ainda com relação às mudanças sociopolíticas que imprimem novos desafios as instituições de ensino superior, Fontoura (2011a) destaca a urgente necessidade de se construir um outro *ethos* universitário que proponha o tensionamento e a significação da prática docente referenciada na unidade teoria-prática, baseada nos saberes sobre os processos de ensino-aprendizagem e nos espaços educativos onde esses saberes se produzem. A autora

reforça que além de formar, precisamos apoiar processos de fortalecimento da permanência de professores no campo de trabalho.

Tomando a complexidade que envolve o processo de formação docente por meio da relação entre o desenvolvimento e aprendizagem profissional, Monteiro (2007) salienta a necessidade de pensar e problematizar tal processo atrelado às contribuições das teorias sobre a aprendizagem dos adultos, das etapas de desenvolvimento cognitivo e das fases da carreira, uma vez que “os percursos de vida, os acontecimentos, as decisões, as experiências e as aprendizagens pessoais e profissionais, os contextos, os períodos da carreira e as condições de trabalho são contextos formativos de desenvolvimento profissional”. (p.120)

Diante disso, Nóvoa (2010) esclarece que nos últimos anos, há um anseio por buscar uma nova epistemologia de formação, dentre elas, se presentifica a abordagem biográfica pautada nas histórias de vida e formação, pois ninguém forma ninguém, mas sim é a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre seu percurso de vida. Toma-se assim a experiência do sujeito, em nosso caso o professor, como fonte de conhecimento e de formação atuante numa realidade contextualizada.

Josso (2010b), inscrita na perspectiva biográfica, oferece-nos apontamentos sobre o entendimento do que seja formação, afirmando que esta se refere a formar-se, focando o caráter decisório do sujeito nesse processo. Assim, reconhecemos que o formar inexistente no a priori, mas sim numa forma sempre inacabada, dependente de nossa própria ação, ou seja, uma construção permanente. Esse processo abarca diversas transformações realizadas pelo sujeito sobre si mesmo, nas interações sociais e no relacionamento com seu meio pessoal e profissional.

Nesta perspectiva, tomamos os professores em formação como sujeitos que podem dar a si mesmos os meios de serem profissionais mais autônomos, tornando-se autores/atores que assumem as responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas lhe abrem. Como bem destaca Josso (2010b) “parece-me que um dos objetivos da formação contínua deve ser o alargamento das capacidades de autonomização e, portanto, de iniciativa e de criatividade” (p.63).

Utilizamos o termo formação continuada no intuito de expressar o processo de formação docente pós formação inicial. Segundo Engers (2008), quando se trata de um tema como educação continuada, contínua ou permanente, a nomenclatura pode variar, mas a ideia é a mesma em qualquer espaço territorial. A formação continuada tem sido muito pesquisada e discutida (ALARCÃO, 2008, ANDRÉ et al, 1999; ANDRÉ, 2004; BRZEZINSKI e GARRIDO, 2000; ZEICHNER, 1998, entre outros) ressaltando que esta não se reduz às ações

de reciclagens, mas sim se constitui “uma formação que transforme a experiência profissional adquirida e valorize a reflexão formativa e a investigação conjunta em contexto de trabalho” (ALARCÃO, 1998, p.118).

A formação continuada concebida aqui como espaço-tempo constituinte do desenvolvimento profissional docente possui um amparo legal na LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), regulamentando o que já determinava a Constituição Federal de 1988, estabelecendo a inclusão da formação nos estatutos e planos de carreira docente e o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive na carga horária do professor. Esses horários são reservados para estudos, planejamento e avaliação. No Art.13º, inciso V, a LDB enuncia que os docentes incumbir-se-ão de ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar, integralmente, dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional, ou seja, vincula a formação aos deveres profissionais.

Defendemos assim a necessidade de articulação entre as políticas educacionais e as práticas. Destacamos que essa articulação ao basear-se nas contribuições e apontamentos das pesquisas e discussões poderá propiciar cursos de formações mais efetivos e significativos para os docentes que deles participam.

Para superar o caráter técnico predominante nas práticas de formação continuada, precisa-se repensá-las, propondo um espaço formativo que “vê na escola um espaço propício de formação; valoriza os saberes que os professores possuem como também conhece e respeita o ciclo de vida dos professores” (CANDAU, 1997, p.58).

Neste capítulo, evidenciamos a multiplicidade de olhares que convergiram para o percurso de construção de nossa pesquisa; o olhar que entrelaçou a minha história de formação pessoal e profissional com o olhar sistematizado de alguns estudiosos da área, o que permitiu nos situar e nos posicionarmos, como também possibilitou clarificar algumas questões que permeiam e influenciam as dinâmicas da formação continuada docente, desde a legislação nacional em vigor, passando por discussões e debates atuais.

No próximo capítulo, caracterizaremos a perspectiva teórico-metodológica à qual nos vinculamos para embasar e conduzir a presente investigação. Situaremos nossa ótica de compreensão das dimensões que caracterizam o trabalho docente e os movimentos de aprendizagem profissional. Intentamos assim, discutir e refletir em conjunto sobre a formação continuada de professores.

1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA E SEUS INTERLOCUTORES: ARTICULANDO CONCEITOS PARA A COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Conscientes de que a definição de um quadro teórico rígido a priori pode engessar uma pesquisa qualitativa, concebemos inicialmente este referencial como um ‘esquema conceitual’, visto como limite e margem às nossas reflexões, pois sabemos que tanto no decorrer da pesquisa quanto nos relatos a ela pertinentes outras articulações acontecem. Contamos com o apoio de Alves Mazzotti e Gewandsznajder (2001) quando afirmam que a definição prévia de “uma direção teórica, não impede que outras categorias teóricas sejam posteriormente acrescentadas, desde que estas não sejam incompatíveis com a posição anterior” (p.158).

Dessa forma, dialogamos aqui sobre nossa questão principal com Fontoura (2009c; 2011a; 2011b), Freire (1987), Garcia (1999, 2009) Josso (2004; 2010a; 2010b), Monteiro (2007), Morin (2000), Souza (2008a), Tardif (2010) e Tardif e Lessard (2009).

1.1 Conhecimento, de que falamos?

Para pensar o conhecimento, mergulhamos em Morin (2000) que descortina aspectos antes encobertos. Em sua acepção, o conhecimento é uma interpretação limitada dos nossos sentidos, estando em contínua reconstrução e sendo passível de erros. Assim, de acordo com o autor, na formação de professores precisamos focar o “conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento” (p.31), não fragmentando as dimensões individual, social e histórica que constituem esse sujeito.

Em nossa pesquisa, buscamos desenvolver uma compreensão da realidade e do conhecimento dela derivado em articulação com a complexidade da vida, reconhecendo

homens e mulheres enquanto sujeitos aprendentes, auto-organizados, autopoieticos⁵, que elaboram e se reelaboram nas tramas sociais.

Com Morin (2000), podemos apreender o ser humano com sua singularidade e multiplicidade, promovendo dessa forma o pensamento complexo, entendido como um diálogo entre os sentidos inesgotáveis e o real, envolvendo o olhar para consigo, com a sociedade e com a natureza de forma integrada. Morin (2000) afirma que a educação de hoje se manifesta numa divisão, de um lado a escola e do outro a vida, apesar de as problemáticas que as envolvem serem globais. Essa afirmação nos leva ao entendimento da inseparabilidade entre sujeito e conhecimento, ou seja, propõe o exercício do sujeito implicado no conhecimento.

Dessa forma, a união dos conhecimentos se torna necessária, pois não podemos fragmentar a educação do ser humano, uma vez que ele em si não é divisível. Nesta perspectiva, a abordagem biográfica responde a essa integração, pois engloba a totalidade do ser humano, reconhecendo-o por sua subjetividade, suas experiências de vida, seus conhecimentos, sua cultura e sua história pessoal.

A educação para Morin (2000) é um fenômeno social e universal, uma atividade eminentemente humana necessária à existência e funcionamento das sociedades. Destaca o autor as influências e inter-relações que convergem para a formação que implicam em concepções de mundo, ideais, valores, modos de agir, sendo traduzidas em convicções ideológicas, morais e políticas, princípios de ação frente a situações e desafios da vida cotidiana. Essas concepções dialogam com as metodologias biográficas, uma vez que possibilitam ao sujeito em formação o interrogar-se, questionando suas posturas e convicções e a “elaboração de metapontos de vista, que permitem a reflexividade”. (MORIN, 2000, p.31) Comungamos com o autor quando este afirma que a educação acontece nas mais diversas esferas da vida, desde seu nascimento, passando pelas incertezas, desenvolvimento e transformações, e a compreensão dessa trajetória leva à conscientização total do ser. Por isso, a importância de compreendermos os movimentos de formação que os docentes experienciam.

O conhecimento entendido de modo complexo permite situar e contextualizar as informações incorporando o contexto geográfico, cultural e socio-histórico articulado às

⁵ De origem grega *autós*, próprio e *poiésis*, fazer, produzir. Conforme Josso (2004) significa “produzir a si mesmo e se refere aos sistemas cujos processos produzem seus componentes e padrões e cujas interações e transformações regeneram o próprio sistema que produz”. A autora destaca que o conceito está em trabalhos de Humberto Maturana e Francisco Varela.

identidades e diversidades humanas. Portanto, esse pensar possibilita e promove a percepção das contradições e relações entre as partes e o todo como também vice-versa.

É válido ressaltar a nossa acepção de saberes e conhecimentos. Concebemos os saberes através de diálogos entre Tardif (2010) e Morin (2000), uma vez que percebemos uma complementariedade. Para Tardif, os saberes relacionam-se com a pessoa, identidade, experiência de vida e formação profissional que são re-atualizados por meios de processos de aprendizagem. Com Morin (2000), percebemos que os saberes⁶, que em sua acepção refere-se aos saberes científicos, são compartimentados e divididos, e para superar tal fragmentação torna-se necessário situar a condição humana no mundo para colocar em evidência a multidimensionalidade a partir do questionamento da própria posição nesse mundo.

Dessa forma, entende-se que para construir conhecimentos precisamos produzir aprendizagens que integrem as várias experiências pessoais e profissionais em diálogo, reunindo e contextualizando nossas informações e saberes, promovendo um conhecimento pertinente e complexo. Destacamos que, para Morin (2000), o conhecimento pertinente significa uma compreensão das informações pautadas no contexto em que elas se inscrevem e numa visão do todo. Em suas palavras, “não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem de análise pela síntese: é preciso conjugá-las” (p.46).

Defendemos com isso que o conhecimento pertinente torna-se um dos elementos imprescindíveis para enfrentarmos os desafios da formação docente, ou seja, precisamos de uma dinâmica nos espaços formativos que tome como ponto de partida a análise e síntese das concepções, aprendizagens e ideias que permeiam o estar na profissão, religando ao todo que constitui o professor, pois “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2000, p.55).

Ressaltamos que a nossa opção pelo uso do conceito de saberes em Tardif (2010) conjugado com a noção de conhecimento de Morin (2000), reside no fato de percebermos uma potencialidade para promovermos uma racionalidade mais sensível, fugindo das armadilhas da racionalidade técnica, tomando a existencialidade do sujeito com toda a sua complexidade. Ambos os autores reconhecem a tendência e as exigências da racionalidade em separar ao invés de unir para compreender a totalidade, seja do objetivo e subjetivo, seja do

⁶ Para Morin (2000), o saber na obra “ Os sete saberes necessários à educação do futuro”, refere-se ao científico, por ele destacado como sendo um apoio para situar a condição humana. No entanto, o autor nos possibilita uma ampliação deste conceito, quando afirma que essa acepção é provisória, ou melhor, não somente, pois “ desemboca em profundos mistérios referentes ao Universo, à Vida, ao nascimento do ser humano”. Reside aí nosso entendimento e defesa da complementariedade das noções de saber e conhecimento.

social ao mais individual. Sendo assim, com Tardif (2010) vemos que essas exigências “parecem ser tributárias de uma racionalidade fortemente marcada pelo saber social, saber (colocado em) comum e partilhado por uma comunidade de atores [...]”. A racionalidade, nessa perspectiva, depende dos sujeitos e do contexto e inexistente a priori. Morin (2000) completa trazendo que a racionalidade não é uma qualidade da qual são dotadas as mentes dos cientistas e técnicos e de que são desprovidos os demais. Portanto, “a verdadeira racionalidade não é apenas teórica, apenas crítica, mas também autocrítica” (MORIN, 2000, p.24). Reconhecemos assim a fertilidade da contextualização e integração das dimensões individual e social para um favorável entendimento das condições profissionais docentes.

1.2 Repensando os saberes e as mobilizações docentes para a compreensão dos contextos de aprendizagem

Trazemos Tardif (2010) e Tardif e Lessard (2009) para compreendermos as questões dos saberes profissionais e sua relação com a formação de professores, pois de acordo com seus estudos, ao levarmos em conta o conhecimento do trabalho docente articulado com o contexto social que o permeia, desconstruímos a ideia tradicional de que os professores não são autores de sua ação cotidiana, sendo somente transmissores de saberes produzidos por outros. Defendem os autores que os professores devam ser considerados sujeitos do conhecimento.

Ao reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento, Tardif (2010) afirma que precisamos dar o direito a esses profissionais de dizerem algo a respeito de sua própria formação, como também levar em consideração os seus interesses, pontos de vista e necessidades. Nesta perspectiva conduzimos a linha de pensamento da presente investigação objetivando uma formação que promova um sentido e significado às professoras.

Tardif (2010) afirma que o saber do professor advém de várias instâncias, tais como da família, da(s) escola(s) em que se formou, da cultura pessoal, da universidade, dos pares com que interage e da formação continuada, para citar as mais significativas na percepção do autor. Salienta que os saberes profissionais dos professores referem-se a conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser, que por serem provenientes de fontes variadas, são bastante diversificados. Portanto, “o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua

história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” (TARDIF, 2010, p.11).

A ação docente integra diferentes saberes e mantém distintas relações com eles, que são plurais, formados pelo amálgama mais ou menos coerente dos saberes disciplinares, curriculares e de experiências. Os saberes disciplinares emergem da tradição cultural e correspondem aos campos específicos do conhecimento, os saberes curriculares referem-se aos programas escolares, ou seja, consistem nos objetivos, conteúdos e métodos que fundamentam uma determinada instituição e o trabalho cotidiano corresponde aos saberes da experiência, que são adquiridos, exigidos e atualizados no âmbito da prática profissional.

Nesta perspectiva, são também temporais, heterogêneos, personalizados e situados, carregados pelas marcas do próprio ser humano. Por isso, a formação continuada necessita desenvolver-se no sentido de promover a re-construção de conhecimentos através da memória da vida, ou seja, da visão retrospectiva dos seus lugares e movimentos formativos e culminando com um repensar dos caminhos percorridos e da própria formação acadêmica.

Entendemos assim que a condição necessária para uma prática formativa rica de sentido precisa centrar-se na capacidade do professor integrar e mobilizar os saberes que entrelaçam a multidimensionalidade de sua vida. Ressaltamos que apreendemos a expressão mobilização de saberes em Tardif (2010), por esta ser definida como movimento e construção, e não algo estático e dado exclusivamente pelo exterior.

A prática docente constitui em si uma atividade que promove a mobilização dos professores relacionando a uma pluralidade de saberes. Nas palavras do autor, “as múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática” (TARDIF, 2010, p.37).

Ao assumirmos o exercício docente enquanto um espaço de mobilização, atribuímos aos professores um papel de autores de sua prática, que possuem e desenvolvem teorias, conhecimentos da sua própria ação. Reconhecemos assim os professores como sujeitos ativos de sua ação e formação, que produzem e transformam saberes num contexto específico.

Destacamos que a opção pelas mobilizações docentes foi por nós elencada para pensar a formação continuada devido principalmente à percepção de que os saberes docentes são perpassados por condicionantes políticos e sociais e profundamente relacionado com o contexto de trabalho. Queremos dizer que não concebemos as mobilizações dos professores como categoria autônoma separada de outras instâncias organizacionais e sociais, mas sim por

elas influenciadas e por isso necessitam ser problematizadas, a partir do ponto de vista do próprio docente, que se conscientiza enquanto reflete.

Sobre esta reflexão, Tardif (2010) ressalta que a retomada crítica dos saberes que se presentificam nas mobilizações leva o professor a filtrar e rever o que sabe, julgando, avaliando e retraduzindo pela prática cotidiana. Portanto, a eleição dos saberes nas formações continuadas docentes possibilita um espaço para o desenvolvimento profissional relacionando formação/aprendizagem/ realidade entre si.

Tardif (2010) reforça que as múltiplas imbricações entre a ação docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e também profissional que para sua existência necessita ter domínio e mobilização dos saberes, por ser uma importante condição para sua prática. No livro “O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas” escrito por Tardif e Lessard (2009), há um destaque para a própria significação da docência, sendo esta compreendida como “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano” (p.8). Essa definição põe-se imprescindível para esta pesquisa, pois problematiza os dilemas e tensões nos quais os professores estão imersos.

Outro ponto na obra de Tardif (2010), de fundamental importância para o descortinar desta investigação, refere-se aos saberes da experiência, devido ao seu caráter de

Núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (p. 54)

Com isso, pensamos que a formação continuada necessita focar esses saberes experienciais, num movimento de re-construção e re-significação permanentes direcionado a um fortalecimento do professor enquanto pessoa e profissional.

1.3 Experiência formadora: a implicação docente nos movimentos formativos

Defendemos em nossa pesquisa a importância de se refletir sobre a pessoa e o cotidiano dos professores nos processos formativos no intuito de superar a formação

fragmentada que não concebe o professor em sua totalidade. Nesta perspectiva, a formação imbrica-se com a invenção, ou seja, com a capacidade criativa de professores, na relação com as experiências pelas quais passamos e a forma como nos tocamos.

Assim com também apreendemos que as experiências vividas não desaparecem da história dos sujeitos e desempenham um papel imprescindível na formação docente, mediante os sentidos que vão se formando no professor como profissional, os fios colhidos das experiências pessoais e profissionais vão sendo tecidos e destecidos no decorrer da vida.

Josso (2004; 2010a; 2010b) problematiza em seus trabalhos a ideia da existência conjugada com o processo de formação. Entendemos, portanto, a existência enquanto uma maneira de ser e por isso não devemos buscar explicações, mas sim a compreensão dessas maneiras de ser e estar no mundo. Nesse sentido, faz-se necessário destacar que tomamos a formação como inspiradora de indagações sobre a própria existência mediante relações dialéticas entre o passado e o futuro que se praticam no presente.

No entanto, as interrogações que o processo formativo comporta devem partir da experiência existencial do sujeito, pois, de acordo com Josso (2004), essa experiência diz do todo da pessoa articulado à identidade e à maneira como ela vive. A autora explica que a experiência existencial implica a presença do ser psicossomático com suas qualidades socioculturais numa plasticidade dinâmica.

Reforçamos com isso nossa defesa de que mobilizar experiências existenciais na formação continuada mergulha os professores num processo de compreensão amplo, pois evidencia as aprendizagens efetuadas com a cultura, com o trabalho, com as relações cotidianas, além de superarmos a ação de formação reducionista que se fecha na imposição de conhecimentos e prescrições.

Tomamos, em nossa pesquisa, a história de formação de cada uma das professoras, reconhecendo cada história com as experiências a elas atreladas, uma espécie de tesouro que descortina a multiplicidade de dimensões que promove a elaboração do ser professora com suas aprendizagens pessoais e profissionais.

Josso (2004) nos auxilia a entender as acepções de experiência e vivência, afirmando que a distinção entre estas permite ampliar as dimensões inconscientes da experiência. Para ela, a vivência está relacionada aos acontecimentos que tocam os sujeitos, mas que muitas vezes não são assimilados pela consciência. Para que uma vivência possa atingir o nível de experiência, é necessário realizar um trabalho reflexivo sobre o que aconteceu. Dessa forma, algumas experiências e vivências do cotidiano docente, como ensino, aprendizagem, papel do professor, entre outras, podem se beneficiar de uma ressignificação através das narrativas das

histórias vividas, promovendo uma abertura de espaço às múltiplas possibilidades de ser e de constituir-se a partir de si mesmo.

A mesma autora, em outro trabalho, descortina as possibilidades dos processos de formação que se configuram através da narração de histórias de vida dos envolvidos, neste caso, os professores, destacando que,

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias, solidariedades que estão por descobrir ou inventar. (JOSSE, 2007, p.415)

O processo de narrar situações vividas e experiências mergulha o professor em um movimento de recriação dos sentidos atribuídos a estas vivências e experiências, aprofundando e esclarecendo. Isto ocorre devido à linguagem que se revela nas narrativas, assumindo a potencialidade de organização, trazendo à tona imagens e histórias que foram realmente formadoras no percurso pessoal e profissional. Nesse sentido, à medida que toma consciência desses caminhos formativos, reconstrói novas maneiras de ser e de atuar.

Com o exposto acima, nos aproximamos do conceito de experiência formadora elaborado por Josso (2004), entendido como uma articulação entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. A experiência nessa perspectiva não pode ser concebida como um adorno da formação, mas sim uma referência potencial que dinamiza movimentos de apreensão e avaliação de situações como também de promoção de novos conhecimentos. Concebendo a experiência como a relação existente numa dada cultura entre os diferentes campos do saber, de socializações e formas de subjetivação, torna-se possível construir processos formativos enquanto experiência formadora. Para Josso (2004), a experiência formadora

É uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. (p.39).

A experiência formadora, então, traz em si o diálogo e a dialética entre os sujeitos, a sociedade e a cultura, sem hierarquização nem fragmentação. Trata-se de uma totalidade que se apresenta na formação e promove a construção de outras experiências, assim como rupturas e/ou consolidação de aprendizagem; conforme Josso (2004, p.49), “as dialéticas entre saber e

conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo estão sempre presentes na elaboração de uma vivência em experiência formadora”.

Nessa mesma reflexão, Josso (2004) propõe um tensionamento sobre o que faz o processo de elaboração de uma experiência. Inspirada em tal questão, a autora exemplifica três modalidades de elaboração para compreendermos a construção da experiência: ter experiência, fazer experiência e pensar sobre as experiências. Nessa perspectiva, vemos que busca problematizar a forma como uma vivência se transforma numa experiência, explicando que essa mudança ocorre através de uma aprendizagem refletida e a organização da significação existencial de um conjunto de experiências numa determinada história. Percebe-se assim que o direcionamento das vivências em experiência possibilita o alargamento do campo da consciência.

A idéia chave que permeia a concepção das experiências formadoras no seu sentido mais amplo pauta-se no sujeito que se forma imerso num trabalho consciencial, trabalho este que permite a identificação das aprendizagens e conhecimentos nas interações e transações das experiências de vida. Para isso, se torna necessária a ‘presença atenta’ a si, ao outro e ao meio social.

Sobre o processo de aprendizagem e formação, a autora explica que as atividades reflexivas se constituem numa dinâmica de conhecimento cujo objetivo é a compreensão da formação e do lugar do sujeito. Em suas palavras,

O projeto de conhecimento assume então toda a sua amplitude; não só porque define um interesse de conhecimento e uma perspectiva de formação, mas também porque contribui para a constituição de um sujeito que trabalha para a consciência de si e do seu meio, bem como a qualidade de sua presença no mundo. (JOSSO, 2004, p.27).

Há nesse veio, não somente a abertura de um conhecimento da existencialidade e do saber-viver, mas também a convocação do sujeito para assumir a parte de responsabilidade que lhe cabe no processo de formação que se orienta para autonomização do pensamento.

1.4 Histórias de formação: entrelaçando conhecimentos e saberes

Como vimos então, a formação continuada de professores imbrica-se por diferentes trajetórias, permeada por experiências pessoais e profissionais e entrelaçada pelas diferentes

interações que se dão no dia a dia do exercício profissional. Diante disso, percebe-se a multiplicidade de circunstâncias e fatores presentes nesse processo de formação.

As discussões recentes sobre as histórias de vida como processo de conhecimento e formação (SOUZA, 2008a; 2011) têm apontado que as investigações sobre os processos escolares e formativos continuam áridas e poucos férteis, necessitando problematizar as múltiplas dimensões que envolvem a construção de saberes e da própria vida.

Em Souza (2010), vemos que a formação configura-se como um problema político, filosófico e histórico situado, envolvendo dimensões científicas e epistemológicas sobre os saberes da profissão e sobre a profissão. O autor destaca que compreende a formação “como um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas” (p.159), que integra a construção da identidade social, pessoal e profissional demarcando a autoconsciência.

Apreendemos assim mais uma vez a formação continuada dos professores como um processo permanente que ocorre ao longo da vida, no qual se entrecruzam diferentes saberes e fazeres e que necessitam de uma problematização. Em nosso caso, defendemos o uso das narrativas e relatos das professoras no intuito de clarificar as histórias de formação, pois de acordo com Souza (2008a), “a narrativa abre espaços e possibilita aos sujeitos em processo de formação, partilhar experiências formadoras sobre tempos, espaços e trabalho biográfico” (p 85). O autor afirma que a abordagem experiencial, através do trabalho com histórias de vida, confronta-se com os métodos baseados na racionalidade técnica, colocando o sujeito no centro de seu processo de formação, valorizando as experiências formadoras como possibilitadoras de orientação e reorientação profissional.

Esta investigação se enquadra na pesquisa-formação por propiciar tanto ao formador quanto aos sujeitos em processos de formação significar suas histórias de vida, por meio das marcas experienciadas nos contextos formativos (SOUZA, 2008a). Acreditamos que resgatar as histórias de vida dos professores, seus percursos e processos formativos, proporciona refletir e ressignificar suas concepções, modos de ser e atuar, tanto pessoal quanto profissional.

Souza et al. (2008b) destacam ainda a pertinência da abordagem biográfica para as investigações sobre a dinâmica da formação docente, por contribuir para a apreensão de dispositivos formadores, de questões atreladas à profissão e ao cotidiano escolar, além de produzir a apreensão de distintos processos de aprendizagem, conhecimento e formação, a partir das histórias individuais e coletivas expressas nas narrativas construídas.

As práticas de pesquisa-formação com histórias de vida têm sido enfocada por uma diversidade de fontes e procedimentos, que, segundo Souza (2010), são agrupados em duas dimensões: os documentos pessoais (autobiografias, memoriais, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as entrevistas biográficas, podendo ser orais ou escritas. Em nossa pesquisa, adotamos as entrevistas narrativas (SOUZA, 2011), por concebê-las como um instrumento importante para entender trajetórias formativas de profissionais que estão imersos em seu contexto de trabalho.

Nesse sentido, podemos conceber as narrativas como um elo que liga a formação com a dimensão pessoal e interior dos professores, produzindo um conhecimento de si e um conhecimento do fazer pautado numa reflexão crítica. Souza (2008) explicita melhor tais articulações, dizendo que “a organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetividades construídas ao longo da vida” (p.92). Na dinâmica de elaboração das narrativas, podemos visualizar os sentidos que professores atribuem aos processos de interiorização e exteriorização das suas aprendizagens, dos seus valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico, dos comportamentos, posturas, atitudes, formas de sentir e viver que caracterizam subjetividades e identidades.

Vemos assim que a inserção da narração sobre as trajetórias formativas na formação continuada sinaliza para um processo que dialoga, na perspectiva de Freire (1987), e ao mesmo tempo entrelaça as experiências pessoais e profissionais dos professores, profundamente articuladas com os contextos sociais. O autor complexifica a questão da dialogia na obra “Educação como prática de liberdade” (1999) ao imbrica-la à dinâmica de conscientização, afirmando que é possível desenvolver a consciência humana a partir da apropriação crítica da realidade, num processo intra e intersubjetivo elaborado nas condições existenciais da vida.

Em nosso trabalho, entendemos que o conceito de conscientização, presente tanto na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987) quanto em *Educação como prática de liberdade* (1999), revelam a articulação estabelecida por Freire entre as especificidades da consciência humana atrelado ao princípio fundamental de sua visão de mundo, sendo este a humanização do homem. Não queremos ignorar o fato de este conceito ter sido revisitado por Freire em seu percurso pessoal e profissional, mas sim destacar que a conscientização continua sendo o ponto de partida do ser humano para sua atuação no mundo.

Percebemos que olhar para o passado, a partir da rememoração das experiências de formação, não significa buscar razões para o presente, pelo contrário, consiste numa produção de conhecimento próprio através da apropriação retrospectiva dos percursos e itinerários da vida.

Dessa forma, vida e profissão se entrecruzam nas narrativas, conforme Souza (2011) explica, pois o processo remete o sujeito a viver sua singularidade, enquanto ator e autor, investindo em sua interioridade e no conhecimento de si, estimulando questionamentos sobre suas identidades reveladas nas escritas de si. Nesta acepção, os modos de narração tanto oral quanto escrito revelam uma atitude reflexiva que promove um intercâmbio entre práticas e contextos, uma vez que os professores são levados a repensarem os caminhos de sua ação, percebendo e reconhecendo o seu repertório de saberes.

Ressaltamos assim que em nossa investigação optamos pela entrevista narrativa, pois de acordo com Souza (2011), as pesquisas pautadas nessa forma de obtenção de dados promovem a narração e ao mesmo tempo a reflexão sobre as trajetórias, abrindo possibilidades para teorização da própria experiência, ampliando a formação através da investigação e da formação de si. O autor explica que as entrevistas narrativas inserem os sujeitos em formação numa dinâmica de interrogar-se sobre os percursos de desenvolvimento pessoal e profissional mediante a escrita/leitura da narrativa do outro. Em suas palavras,

As entrevistas narrativas demarcam um espaço em que o sujeito, ao selecionar aspectos de sua existência e tratá-los oralmente, organiza as ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância, caracterizando como excelente perspectiva de formação. (SOUZA, 2011, p. 217).

Pensar a formação e apropriar-se dessa apreensão configura-se num movimento formativo, que leva o sujeito implicado nesse processo a desvendar o profissional e o pessoal que tece a sua vida, atribuindo sentido às experiências vividas, o que se constitui numa formação ancorada em uma racionalidade mais humana e dialógica.

1.5 Desenvolvimento profissional: reflexões necessárias

O desenvolvimento profissional docente tem sido objeto de estudo recorrente nas pesquisas educacionais sobre a formação de professores (por exemplo, em NÓVOA, 1992;

HUBERMAN 1995; MONTEIRO, 2007; GARCIA, 2009, FONTOURA, 2011a) principalmente pelo entendimento de que a atividade docente se constitui por uma diversidade e uma dinâmica que não é determinística nem unicausal.

Nesse sentido, reconhecemos o desenvolvimento profissional não como um conceito unívoco ou isolado de um contexto mais amplo, mas sim uma categoria que possibilita “um estudo de influências combinadas e não de influências unívocas ou dominantes” (HUBERMAN, 1995, p.55), que leva os professores à construção de uma visão crítica e reflexiva diante de toda sua história profissional através de um processo individual e coletivo.

Garcia (2009) salienta que o desenvolvimento profissional integra um campo de conhecimento muito amplo e diverso, no qual a formação é concebida como um elemento importante de sua constituição enquanto uma dimensão que amplia o cabedal de conhecimentos da prática pedagógica e das funções docentes, o que se dá numa permanente construção do ‘eu’ profissional ao longo da carreira.

Apreendemos que a introdução da formação nos termos do desenvolvimento profissional proporciona um novo olhar aos professores, uma vez que imprime um reconhecimento de que são profissionais autônomos e responsáveis por suas decisões e opções. Marcelo Garcia explica que geralmente associa-se o conceito de formação a uma atividade “que pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer, ou de saber-ser [...], como também um processo de desenvolvimento e estruturação pessoal.” (1999, p.19)

Com relação à dimensão pessoal na discussão sobre a formação, Nóvoa (1995, 2010) descortina os estudos sobre a vida dos professores, aglutinando nessa ideia o desenvolvimento e a aprendizagem. O autor afirma que

O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional as suas vivências e os contextos sociais, culturais e institucionais em que as realizou são fundamentais para perceber seu processo de formação. Mais importante do que formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma [...] (p.184).

Concebemos, nesta perspectiva, a imprescindibilidade das experiências dos professores nos processos de formação continuada, entendida, em nossa pesquisa, como um processo interno do sujeito que se articula ao contexto social mais amplo. Nóvoa (2010) contribui com essa concepção, ao dizer que, “a formação contínua deve ser entendida como uma contribuição exterior que pode modificar certas trajetórias de vida pelas quais os adultos se constroem pouco a pouco” (p.172).

Contudo, torna-se necessário destacar que o processo de formação também agrega o compromisso de cada docente com o seu próprio desenvolvimento profissional, conforme destaca ainda Nóvoa (2010, p.172), quando diz que “mesmo quando uma ação educativa se revela formadora, são de fato, os adultos, eles próprios, que se formam”. Essa apreensão leva-nos a pensar a formação não apenas como acumulação de cursos ou técnicas, mas sim como um trabalho de (re)construção contínua, atrelado às aprendizagens que ocorrem nas práticas diárias.

Diante desta perspectiva sobre a formação, entendemos que esta não acontece apenas nos espaços institucionalizados, assim como também evidenciamos o caráter formador do desenvolvimento humano. Assim, tomamos o professor como um profissional criador, que se (re)cria pessoal e profissionalmente no percurso de sua vida. Com a apreensão do desenvolvimento profissional enquanto processo, podemos pensar os movimentos formativos de professores com maior amplitude, pois supera-se a linearidade das trajetórias, incorporando a ideia de um percurso que transita por toda a vida dos professores.

Huberman (1995) nos auxilia nessa compreensão ao explicitar em seus estudos as diversas fases da vida pessoal e profissional docente e as influências delas decorrentes. Este autor enfatiza que nessas fases existem oscilações e descontinuidades, o que corrobora com a nossa apreensão de que o desenvolvimento profissional dos professores não ocorre numa única trajetória, mas sim em trajetórias, no plural, devido às várias confluências que podem perpassar esse processo.

Monteiro (2007) destaca que esse pressuposto apresenta uma essencialidade para o entendimento de percursos formativos, pois desencadeia um novo olhar sobre os processos de formação possibilitando a compreensão “de modo que as intervenções se dêem de forma mais significativa, promovendo um contínuo ressignificar sobre o pensar e o fazer dos profissionais da educação” (p.111).

Apreende-se assim a importância de oportunizar nos espaços de formação, seja a escola, a sala de aula ou instituições destinadas a este fim, estudos e reflexões sobre a multiplicidade de referências que permeiam a vida profissional docente. Nesse sentido, Monteiro (2008) ressalta que essa concepção permite conceber o desenvolvimento profissional “como conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua prática, contribui para que esses professores construam novos conhecimentos e possam assim aprender com as experiências” (p.239).

Reiteramos que na perspectiva do desenvolvimento profissional docente há uma visão holística dos sujeitos em formação, revelando a imbricação entre o pensar e o agir, assim

como entre a teoria e a prática. Os aspectos pessoais também são reconhecidos como fatores que interferem nas questões profissionais e vice-versa, não havendo a fragmentação do que somos com o que construímos na prática educacional.

Sob esse enfoque, percebemos no entrelaçamento entre a profissão docente e o cotidiano, um lócus de desenvolvimento permanente. Sendo que, para contribuir com a formação, na perspectiva que adotamos, ou seja, na reflexão sobre o próprio processo formativo com suas atitudes de formar-se, deve-se possibilitar aos professores “analisar as condições e os contextos no qual se desenvolveram” (MONTEIRO, 2008, p.239). Essa análise, por parte dos professores, poderá clarificar, mais uma vez, que o desenvolvimento da profissionalidade docente não ocorre de maneira neutra ou individualizada, mas imersa em um contexto social e institucional amplo enriquecido pelo exercício da docência com suas múltiplas instâncias. Como bem explica Nóvoa (2010) quando fala sobre os “apoios externos” que “ajudam, estimulam e até inspiram os percursos individuais”, no entanto, sinaliza que “não devemos desvalorizar o fato de que pertence exclusivamente ao adulto fazer a síntese do conjunto de influências exteriores e apropriar-se do seu próprio processo de formação” (p.172).

Garcia (2009) afirma que devemos entender o desenvolvimento como uma procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. Ou seja, é perceber a importância da própria história e da consciência de cada passo dado nessa história, uma vez que o desenvolvimento docente transcorre no entrelaçamento das dimensões pessoais, profissionais, do contexto social, político, econômico e cultural. Vê-se dessa forma que a identidade não é algo que se possui, fixo em uma determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional. O mesmo autor destaca que, “qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve tomar em consideração o significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia destes profissionais no exercício do seu trabalho” (GARCIA, 2009, p. 6).

Nóvoa (2002) corrobora essa ideia ao salientar que o campo da formação de professores tem ignorado a relação formar e formar-se, não concebendo os docentes como sujeitos de formação que se desenvolvem também no cotidiano das instituições escolares através das tomadas de decisões das situações múltiplas e complexas que as permeiam. Em suas palavras,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção

permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 2002, p. 25).

Monteiro (2007) ressalta que na perspectiva do desenvolvimento profissional, a autonomia é concebida enquanto qualidade do trabalho docente, que ocorre num processo de construção da emancipação coletiva. A autora destaca ainda que “trabalhar no coletivo é diferente de fazer parte de um grupo de pessoas, pois exige autonomia e maturidade para negociar e mudar com os outros” (p.120).

Assumimos então nesta pesquisa o entendimento de formação de professores como um processo que se desenvolve durante toda vida, permeado pela dimensão pessoal e que se integra ao dia a dia docente e nessa dinâmica viabiliza o próprio desenvolvimento dos sujeitos em constante formação. Os processos de desenvolvimento profissional docente podem ser viabilizados ou não de acordo com os contextos nos quais o professor esteja imerso, um vez que este desenvolvimento é “uma componente do sistema educativo, sujeita a influências e pressões, por parte de variadas instâncias oficiais e extra-oficiais, profissionais e extraprofissionais” (GARCIA, 1999, p.193). Podemos compreender assim a multiplicidade de instâncias nos diferentes níveis que poderão favorecer ou não o desenvolvimento profissional, dentre elas as políticas educativas, as instituições formadoras, os sindicatos e as próprias experiências profissionais e pessoais.

É válido ressaltar sempre a complexidade que envolve o processo de formação dos professores, pois dentre outros motivos, agrega o percurso singular e plural no seu exercício cotidiano. Sendo assim, torna-se necessário revisita-la constantemente. Monteiro (2006, p.62) salienta o uso da perspectiva reflexiva na formação continuada, que consiste “em uma estratégia inovadora perante as formas convencionais, e está intimamente relacionada ao processo de mudança das práticas pedagógicas, construído coletivamente”.

Acreditamos que o (com)partilhar conhecimentos e saberes docentes através de discussão e estudos coletivamente poderá implicará na construção de novos saberes/fazeres. Monteiro (2008) destaca que “esses momentos permitirão reflexões mais amplas sobre os modos como nós nos vemos como professores que somos”, como também trarão “à tona teorias práticas pessoais/profissionais gerando uma nova compreensão sobre o estar **na profissão** (grifo nosso) e fazendo com que ocorram avanços com níveis progressivos” (p.245).

Com esses elementos destacados no parágrafo acima, percebe-se a necessidade de ressignificar a formação continuada docente, entendendo-a como um dos momentos do desenvolvimento profissional que promove “tanto a compreensão dos conhecimentos

presentes no fazer pedagógico quanto a compreensão dos aspectos estruturais do seu trabalho, gerando assim novos conhecimentos” (MONTEIRO, 2006, p.62).

Essa apreensão comunga com a nossa defesa do desenvolvimento profissional enquanto um processo que é essencialmente coletivo, que entrelaça as experiências pessoais e profissionais no exercício docente, com os colegas de profissão no contexto social mais amplo. Monteiro (2006) reforça nossa concepção, ao destacar que

O desenvolvimento profissional implica não só indivíduos, mas essencialmente grupos: os professores no coletivo, os formadores dos professores, os responsáveis pelas instituições formadoras e os responsáveis pelas políticas de formação. Todos esses grupos, que influenciam direta ou indiretamente os processos de desenvolvimento docente, deveriam contribuir para a implementação de propostas que tivessem como foco central um trabalho colaborativo mais amplo, em que este passasse a se constituir no próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem profissional, propiciando mudanças significativas a todos envolvidos. (MONTEIRO, 2006, p.67).

Percebemos que a dimensão de desenvolvimento profissional está intimamente ligada à apreensão dos processos de ensino-aprendizagem, culminando, por esse motivo, nas alterações ocorridas nesse conceito no decorrer dos anos. Como explica Garcia (2009, p.10), “nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente”.

Para melhor situar as concepções sobre desenvolvimento profissional, nos apropriamos de Garcia (2009) que recorre a alguns autores de referência na temática para subsidiar suas reflexões teóricas e dar-nos pistas para evidenciar a amplitude deste conceito. Assim, Heideman apud Garcia (2009) explica que o

Desenvolvimento profissional dos professores vai além de uma etapa meramente informativa: implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos[...] (p.4).

A amplitude desta categoria é destacada tanto por Fullan quanto por Day (apud GARCIA, 2009), pois incluem os diversos fatores que favorecem o processo de desenvolvimento profissional, incorporando nesta compreensão o papel ativo do professor frente à sua formação ressaltando o movimento de implicar-se no processo e ser implicado por ele,

Mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam, e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao

pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes. (p.4).

Diante disso, percebe-se as alterações pelas quais a apreensão sobre o desenvolvimento profissional percorreu. Primeiramente, se reconhece que não basta informar técnicas do trabalho docente para haver êxito em ensino-aprendizagem e/ou na postura do próprio professor. Depois, vê-se a importância do envolvimento docente nos movimentos formativos para ampliar a compreensão sobre si e sobre sua prática. Por fim, em nosso ponto de vista, ocorre o salto qualitativo perante o entendimento do desenvolvimento profissional, que é a importância do outro para a compreensão de si, ou seja, a partilha e o diálogo com os colegas da profissão como contributo à própria formação.

Portanto, é necessário, por parte de todos que se envolvem com as práticas formativas, seja o professor-formador, instituições e até o próprio docente em formação, o reconhecimento de que o conhecimento construído no cotidiano docente se desenvolve numa prática individual e coletiva, pois enquanto sujeitos históricos que somos, elaboramo-nos e nos re-elaboramos nas relações estabelecidas conosco, com o nosso meio pessoal e profissional, indo ao encontro da nossa emancipação e transformação, “sem, contudo, esquecer dos contextos mais amplos em que tal prática se insere à medida que o crescimento no desenvolvimento profissional acontece” (MONTEIRO, 2006, p.66).

Entende-se assim que o desenvolvimento docente acontece antes da formação inicial e prossegue por toda a carreira do professor, se enriquecendo da participação em fóruns, congressos e congêneres, com a própria prática, no (com)partilhar experiências, ou seja, nas relações de aprendizagens que estabelecemos com o mundo. Conforme Fontoura (2011a), assume-se assim a formação como resultado dos múltiplos contextos nos quais nos relacionamos, diferindo-se da racionalidade instrumental que se faz tão presente na formação de professores.

Nas investigações sobre a formação docente, o conceito de desenvolvimento profissional docente pode também fazer referência aos termos de formação continuada, formação em serviço, capacitação, entre outros. No entanto, em nossa pesquisa, fundamentamos essa categoria em Garcia (2009), pois em suas palavras, “a denominação de desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino” e “supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada dos professores” (p.9).

Nesta perspectiva, assumimos o desenvolvimento profissional docente enquanto um processo no qual se entrelaçam o individual e o coletivo englobando experiências pessoais e

profissionais nos contextos formais e informais. Contudo, torna-se necessário essa percepção por parte dos professores para assim compreenderem seus processos e tomarem consciência das concepções que integram as suas formas de ser e estar na profissão. Trata-se, nesse sentido, de uma dinâmica que constrói um saber singular, incluindo o exercício pedagógico, as relações com o seu ambiente de trabalho e as experiências de vida pautadas na coletividade. Com isso, ultrapassa-se a dimensão técnica da formação, pois há um reconhecimento do componente pessoal que permeia os movimentos formativos.

1.6 Tecendo os procedimentos metodológicos para clarificar a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional docente

A importância de metodologias qualitativas em estudos educacionais tem sido apontada por Lüdke e André (1986), Zago (2003), Tura (2003) Fontoura (2008b, 2009b, 2011b), entre outros. Nesse veio, permeamos em nossa pesquisa um olhar etnográfico, pois buscamos através das relações e interações ocorridas no processo de investigação, propiciar uma reflexividade sobre a ação de pesquisar conjugando assim com nossa perspectiva da pesquisa-formação (JOSSO, 2010).

Fontoura (2009b) aponta algumas contribuições para situar nossa ótica etnográfica, destacando o caráter da reflexão sobre a realidade a partir da voz dos sujeitos, evidenciando que o sujeito não somente vive em um meio social, mas também constroi sua própria realidade. Essa apreensão favorece o descortinar desta pesquisa, pois situa-nos tanto no processo formativo quanto na produção do conhecimento, levando também ao entendimento de que nesse processo reflexivo, centrado nos sujeitos que dele participam, as razões e as opções são marcadas por raciocínios construídos no social.

Em outro trabalho, Fontoura (2008b, p.144), afirma que “a etnografia constrói, durante a investigação, o seu proceder”. Entende-se assim, que a reflexividade torna-se necessária no caminhar da pesquisa para não perder os detalhes, as pistas, as indicações que o campo aponta. Fontoura (2011a) evidencia ainda, a partir de um estudo realizado na Faculdade de Formação de Professores da UERJ sobre inserção profissional, algumas possibilidades da etnografia nos espaços educativos. Destaca a dinâmica de ouvir e dialogar, imbricada com a observação participante, entrevistas, escritas de si e relatos de experiências, recursos da pesquisa qualitativa, como possíveis produtoras de conhecimentos realmente significativos.

Entendemos as pesquisas de cunho qualitativo como uma perspectiva que se desenvolve a partir da interação entre atividade humana e social, sendo por isso, marcadas por valores, interesses e realidades. Logo, as referências teórico-metodológicas do pesquisador interferem, modificam e determinam desde a coleta de dados, como bem destaca Tura (2003), até todos os procedimentos dela decorrentes. No entanto, a autora explica que o pesquisador não deve buscar formas de eliminar os efeitos da sua presença, mas sim buscar compreendê-las.

Marcamos, com Zago (2003), que um método não é usado como oposto à teoria ou às técnicas de pesquisa, e sim como uma “orientação teórico-metodológica que sustenta e dá sentido aos caminhos adotados pelo trabalho investigativo”. Sendo assim, orientamos nosso caminho investigativo de modo aberto e flexível, no intuito de podermos rever, reavaliar e reformular os procedimentos metodológicos, além de reconhecê-lo “como um todo composto de partes interligadas e interdependentes” (FONTOURA, 2011b, p.68).

Pesquisando sobre as origens das investigações baseadas na perspectiva qualitativa, encontramos Bogdan e Biklen (1994) que demarcam tal surgimento entre o final do século XIX e início do século XX, tendo atingido seu apogeu nas décadas de 1960 e 1970. Tura (2003, p.183) destaca que nesse contexto de desenvolvimento “era necessário buscar novas metodologias de pesquisa que possibilitassem a melhor teorização sobre os processos típicos da escolarização de massa e das relações entre escola, educação e sociedade”.

Fontoura (2011b) nos posiciona diante desse desenvolvimento ao salientar que,

A pesquisa qualitativa em educação evoluiu muito nos últimos anos, desde seu início como observação e registro de acontecimentos vistos como se fossem uma descrição de acontecimentos, na perspectiva antropológica, de um observador que descreve de forma mais fiel possível, para uma visão que aceita olhares múltiplos e utiliza reflexão crítica, envolvendo pesquisadores e leitores de relatos, em evolução impressionante e instigante. (p.62).

Complementando a questão da multiplicidade apontada por Fontoura (2011b), Zago (2003) discute o múltiplo que pode afetar a dinâmica da pesquisa envolvendo o planejamento e até mesmo os sujeitos da pesquisa. Dessa forma, a autora chama nossa atenção para “respeitar os princípios éticos e de objetividade na pesquisa, bem como garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação com a realidade social estudada [...] (p. 294)”.

Sendo assim, inscrevemo-nos na metodologia de pesquisa-formação, uma vez que as pessoas que participam da investigação são objeto e sujeito da formação. Conforme explica Josso (2004, p.113), “cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que quem

nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer”.

A pesquisa-formação insere-se no contexto da educação de adultos referenciando à questão formativa, num movimento de mudança individual e coletiva. Josso (2010a) salienta que como metodologia ela se constitui em uma estratégia de conhecimento que é elaborada pela tomada de consciência da história de formação. A autora ressalta que a especificidade desse aporte não se refere apenas à prática de uma consciência engajada, mas como prática da consciência da consciência. É importante destacar que para Josso (2010a) a consciência da consciência não significa reflexão sobre a reflexão, uma vez que a primeira amplia as dimensões que configuram a conscientização. Assim, a consciência é concebida como um atributo do ser no mundo que se desenvolve quando o sujeito “se põe em contato com o que faz consigo mesmo, entre os outros, numa atividade mental; ou seja, ser consciente do lugar da consciência” (p.124).

Imbuídos nessa concepção metodológica, entrelaçamos ao olhar, que se faz etnográfico, ou seja, que permite um mergulhar por inteiro nos contextos de investigação percebendo os sentidos, a atmosfera e os significados envolvendo e integrando a dinâmica e a compreensão dos processos de vida e formação que atravessaram os sujeitos.

A mobilização de saberes (TARDIF, 2010) por parte dos professores constitui-se como objeto deste estudo e as narrativas de si (JOSSO, 2010a) uma ferramenta propiciadora de momentos importantes de reflexão que articulam o passado, presente e o futuro das práticas desses professores, transformando-se num instrumento de fortalecimento, crescimento e de aprendizagem. Por esse motivo, escolhemos as histórias de formação como perspectiva de pesquisa-formação deste trabalho.

Tencionamos assim destacar que os cursos de formação em serviço ao focarem as histórias de formação efetuam incursões em territórios docentes que não são evidenciados ou ficam silenciados por outros cursos que oferecem prescrições, reduzindo esse complexo processo à transmissão de saberes.

A abordagem biográfica (JOSSO, 2004; 2010) baseada nas histórias de formação ocorre por um processo de reavivamento da memória que se concretiza nos relatos. Como o foi, por mim experienciado, na dinâmica de construção do memorial de formação, no qual pude reviver experiências, experimentar um (re)encontro comigo mesmo, com as expectativas pessoais e familiares, com as minhas professoras do antigo primário, isto é, com os outros que enriqueceram meu estar na profissão.

Segundo Catani (1997, p.61), esses relatos promovem “uma espécie de reconstituição de experiência capaz de provocar a localização de episódios significativos ao longo da formação na história de vida escolar e extraescolar das pessoas”. Nesse processo de reavivar lembranças, os sujeitos aproximam-se de detalhes, antes desconsiderados ou não reconhecidos, possibilitando a reconstrução e o deslumbramento de novas formas de agir.

Esta abordagem proporciona uma experiência formadora, uma vez que permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si (JOSSO, 2004). Quando os sujeitos falam da vida, mergulham num tempo que não é linear, mas histórico, social e cultural. Entram em uma vida singular que é também coletiva, permitindo apreender a história em que a docência está imersa. Assim, encontram-se presente olhares sobre a instituição escolar e sobre a formação docente que nos ajudam a entender as tramas que envolvem o trabalho docente.

Ao articularmos a abordagem experiencial através das narrativas, desenvolvemos um instrumento potencializador da formação em serviço, já que isso pode possibilitar aos professores construções e reconstruções a partir da compreensão de sua trajetória pessoal e profissional.

Catani (1997) nos aponta que a escrita de si e das experiências profissionais permite vislumbrar as tensões e questões que concorrem para as formas de ser e estar na profissão. Trata-se assim de compreender a prática docente a partir da experiência, englobando as várias dimensões da vida. Esta escrita é muito rica, pois possibilita a aproximação aos detalhes antes desconsiderados, introduzindo os docentes em um processo de investigação/reflexão a partir dos registros. Para Souza (2006), as práticas de escrita de si configuram-se num processo de formação e de conhecimento: um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, ou seja, as relações criadas entre o percurso de formação e as aprendizagens construídas. Nesse processo, o sujeito entra em contato com o seu ser singular remetendo-o a refletir sobre sua identidade.

Dessa forma, os trabalhos de formação em serviço com os professores, permeados pelas escritas de si, potencializam a reflexão e, conforme Josso, (2004, p.30) “se esta reflexão estiver integrada com uma das formas de atenção consciente, é possível intervir na formação do sujeito de maneira mais criativa, conseguindo um melhor conhecimento dos seus recursos e objetivos”.

É válido ressaltar quanto aos cuidados que devemos ter ao trabalhar com narrativas no processo de desenvolvimento profissional do professor, pois não se intenciona produzir terapias, mesmo sabendo que questões inconscientes podem ser acionadas, mas pretendemos

sim contextualizar e conhecer processos e trajetórias produtoras de marcas e reconstruí-las a partir do tempo presente e da consciência desse processo reflexivo.

Para obter os dados do campo, no primeiro momento da pesquisa, elegemos a entrevista narrativa (SOUZA, 2008a; 2011), principalmente por possibilitar a apreensão dos atos de memória de professores com suas interfaces no processo de formação. O autor explica que “a pesquisa com entrevistas narrativas inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona sobre os sentidos das suas vivências, aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições” [...] (p. 91).

Nesse sentido, as entrevistas narrativas implicam em aprendizagens e teorizações sobre as práticas docentes, remetendo os sujeitos a movimentos de interrogação sobre os percursos formativos. Souza (2008a) destaca que essas entrevistas

Demarcam um espaço onde o sujeito ao selecionar aspectos de sua existência e trata-los através da perspectiva oral, organiza suas ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva como suporte para a compreensão de sua itinerância vivida caracterizando-se como excelente perspectiva de formação (p.91).

Sobre as etapas da entrevista narrativa, Souza (2011) ressalta a importância da explicitação aos sujeitos da pesquisa sobre a natureza do trabalho, sua finalidade e importância, como também a apresentação da carta de cessão, na qual o/a entrevistado/a concede os direitos autorais aos entrevistadores para publicação em congressos e outras formas de divulgação pública.

Em nosso trabalho, as entrevistas foram realizadas com três professoras que lecionam no 1º segmento do ensino fundamental da rede municipal de São Gonçalo e que participaram do grupo de pesquisa no qual o pesquisador foi bolsista de iniciação científica. A escolha desses sujeitos deve-se à confiança que foi estabelecida com o pesquisador e do tempo de imersão vivido no espaço a ser investigado.

As entrevistas e as observações foram desenvolvidas através dos seguintes eixos: trajetória profissional, experiências profissionais e a busca por cursos de formação continuada. Optamos por focar tais eixos ancorados em Tardif (2010), quando se refere às dimensões formativas atreladas às instâncias do saber docente.

Com o intuito de melhor integrar (MORIN, 2000) o nosso pensar e agir atrelado aos eixos acima explicitados, mergulhamos⁷ no espaço de Encontro com Egressos da Faculdade

⁷ Usamos o termo mergulhar, no intuito de clarificar a relação do pesquisador desse estudo com essa universidade, como egresso do curso de Pedagogia, professor da educação básica e mestrando em Educação.

de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ)⁸. Tomamos esse espaço como promotor de reflexão autêntica, pois conforme Freire (1987, p.70), a reflexão que se propõe autêntica, isto é aquela que une consciência e mundo “não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com mundo”. Nesse contexto formativo, experienciamos o movimento de formação continuada num duplo sentido, enquanto professor da educação básica, assim como pesquisador ligado à universidade.

Esse lócus possibilitou uma ampliação do nosso olhar no que tange à potencialidade que reside na relação universidade-escola básica, quando essa parceria é permeada “pelo desafio freireano do diálogo como possibilidade de construção conjunta”. (FONTOURA, 2011a, p.9) Dessa forma, supera-se a relação vertical entre academia e instituição escolar, que vê o professor/a desta como mero executor de preceitos ditados sem sua participação, muitas vezes considerada menor.

Estamos com Fontoura (2011a, p.17) quando destaca a imprescindibilidade de se construir “um contexto em que todos se impliquem e participem de atividades que visem, sobretudo, tomar a prática docente como objeto de reflexão, estranhá-la, tendo como desafio a construção de um outro fazer”.

A participação nesse espaço foi muito fértil, pois pensamos, refletimos e compreendemos o nosso agir, digo nosso, devido à implicação do mestrando nessa pesquisa, como professor pesquisador em formação, que pode ver a sala de aula de um outro ângulo enquanto pesquisava uma vez que transitava concomitantemente como representante da universidade e da escola básica. Evidenciamos nesse contexto a importância de promover movimentos dialógicos (FREIRE, 1987) entre os professores e professoras, pois ao falar revelamos os muitos modos de dizer e de fazer-se docente diante das tramas escolares cotidianas, além de favorecer uma compreensão dos processos formadores baseadas na descoberta de si e da vida profissional.

Ao explicitar nossa opção pelas observações participantes das salas de aulas, destacamos que elas ocorreram no período de abril a outubro de 2011, foram registrados no caderno de campo como também em fotografia, focando principalmente as relações das professoras com seus alunos, com seus colegas de profissão, ou seja, as interações cotidianas. Foi possível identificar que o formar-se implica em experimentação com outras pessoas e contextos, enriquecido pela escuta do outro.

⁸ Vinculado inicialmente ao Edital Universal/CNPq 2008. Iniciou suas atividades em dezembro de 2009, contando com professores egressos do curso de Pedagogia, regentes nas redes de ensino público. Os encontros têm periodicidade mensal e a participação é voluntária.

Em síntese, nossa investigação no espaço da escola básica ocorreu pelas seguintes etapas: a primeira consistiu numa entrevista narrativa (SOUZA, 2011) individual na qual propusemos às professoras, sujeitos da pesquisa, narrarem aspectos relacionados à sua formação, ao seu cotidiano pessoal/profissional, mobilizando suas recordações de modo a nos levar a identificar os movimentos de formação e autoformação.

A segunda se desenvolveu através do encontro de discussão filmado com as professoras e o pesquisador no qual problematizamos elementos das narrativas orais, possibilitando uma reflexão sobre os percursos de formação, complementando os dados anteriores. Esse encontro ocorreu no dia 27/09/2011, na própria escola. A escolha do dia e o local se deu por solicitação das professoras.

Sustentamos nossa opção do encontro filmado, pois segundo Erickson (*apud* FONTOURA, 1997), os dados coletados em vídeo têm se mostrado bastante efetivos em situações de pesquisa, proporcionando um desvelamento que vai além do registro escrito, agregando a complexidade de fatores que intervêm na questão de estudo. Entendemos que esse movimento possibilitou a passagem das narrativas e de sua singularidade para uma reflexão sobre formação no coletivo.

A terceira etapa consistiu na análise dos dados, momento em que cruzamos os dados obtidos analisando as mobilizações apontadas por cada professora e pelo grupo reunido. Agregado a esta terceira etapa, temos as observações registradas em um caderno de campo das salas de aula assim como as fotografias registradas do dia-a-dia docente.

Acreditamos que o resgate dos processos de formação que as docentes percorrem possibilita um tensionamento das atuais propostas de formação continuada. É nesta perspectiva que esta investigação se desenvolveu, dando visibilidade ao trabalho da memória, que a partir das narrativas articulou a subjetividade e a profissionalidade no processo de desenvolvimento da pessoa-professor/a.

Em suma, neste trabalho as professoras foram convocadas a se posicionarem como sujeitos ativos (JOSSO, 2010b) e de conhecimento (TARDIF, 2010) do processo de pesquisa-formação envolvidos nos conhecimentos produzidos e na significação da pesquisa para suas práticas.

1.6.1 Imagens falantes: o vídeo como desencadeador de um outro olhar sobre a formação continuada de professores

Estudos já demonstram a potencialidade da videogravação nas pesquisas qualitativas, por possibilitarem, principalmente, uma melhor compreensão e apreensão de aspectos inatingíveis apenas pela comunicação escrita ou verbal (FONTOURA; MATTOS, 1998; BELEI et al., 2008; FONTOURA, 2009b).

Nesse sentido, Fontoura (2009b) afirma que o recurso do vídeo proporciona um “desvelamento das práticas vividas, sem perder de vista a especificidade dessa prática” (p.35). De acordo com Belei et al. (2008), o uso do vídeo permite aprofundar o processo analisado, pois não é só ver os fatos e gestos da prática filmada, “mas sublinhar a imagem, analisar com o cenário, com o ambiente de pesquisa e com o referencial teórico”(p.193). Podemos assim perceber algumas das possibilidades do recurso fílmico para a descoberta dos significados dados pelos sujeitos da pesquisa, pois este abarca as palavras, as emoções, os silêncios, os movimentos e o contexto onde ocorre o exercício docente num mesmo momento.

Belei et al. (2008) tensionam o processo de observação de uma pesquisa e a fidedignidade que esta pode promover. Destacam que na dinâmica de observar o objeto de estudo, anota-se os dados numa relação de olhar e registrar, necessitando muitas vezes de mais de uma pessoa para efetuar esse registro ao mesmo tempo como prova de validade, devendo ser comparada com o tempo, tamanho e tipo de anotação.

As autoras ressaltam que com o avanço da tecnologia, o movimento da observação sofreu uma melhoria com o uso da videogravação, uma vez que passou a captar sons e imagens, reduzindo as questões de seletividade do pesquisador. Fazem um paralelo com a técnica da observação sem o recurso de filmagem, afirmando que nesse processo são retidos os dados mais impressionantes, fazendo com que outros passem despercebidos.

Assim, com o recurso fílmico podemos ver várias vezes a mesma situação, aprofundando o contexto de estudo.

Com a filmagem pode-se reproduzir a fluência do processo pesquisado, ver aspectos do que foi ensinado e aprendido, observar pontos que muitas vezes não são percebidos. O vídeo também permite a ampliação, a transformação das qualidades, das características e particularidades do objeto observado (BELEI et al., 2008, p193).

Percebemos que a utilização da videogravação nesta investigação pôde abarcar a complexidade que perpassa a formação de professores contínua, por integrar com o som e imagens, os significados expressos nas palavras, as atitudes e posturas, captando dessa forma, a essência da narrativa, ou seja, a totalidade do sujeito que a expressa.

A videogravação consistiu no instrumento de registro do encontro de discussão, por comungar com a perspectiva dialógica (FREIRE, 1987), pois capta a palavra e a ação. Em Freire (1987), a palavra se constitui num diálogo quando ela é viva e dinâmica, isto é, ao ser produzida pela práxis no reconhecimento do outro e reconhecimento de si no outro. Logo, reconhecemos no vídeo, uma nova forma de clarificar a relação dialógica, pois nele podemos perceber as interações entre os professores e a sua “pronúncia do mundo” com informação oral e visual simultaneamente. Possibilita um pensar não dicotomizado, pois capta-se o sujeito em sua globalidade.

No entanto, vale destacar que a videogravação não é uma mera transcrição do contexto empírico, pois nela estão inter-relacionados o olhar de quem filma, os enquadramentos e as escolhas. Por isso, afirmamos que não buscamos evidências da realidade pesquisada, mas sim construir formas de compreender as mobilizações docentes relacionadas à formação continuada a partir dos elementos apontados pelo contexto estudado.

Carvalho et al (1996) elucidam algumas etapas de trabalho com o material gravado em vídeo, dentre os quais destacamos

1-Ver e rever as gravações das aulas para separar de uma maneira “bruta” os possíveis episódios que darão pistas para equacionar as nossas indagações; 2- Fazer uma primeira tentativa de classificação dos episódios; 3- Discutir com os pares essa classificação e apresentá-la a juízes para validar a classificação; 4- Selecionar, agora de maneira mais precisa, os episódios de ensino e analisá-los; 5- Triangular os dados obtidos por diferentes instrumentos[...] (p.10).

Reafirmamos nossa defesa de que as imagens produzidas pelo registro em vídeo trazem mais elementos do contexto observado ampliando o leque de possibilidades de uma investigação. Contudo, torna-se necessário o detalhamento dos procedimentos ou etapas seguidas para conferir credibilidade e transparência ao processo de análise, pois as mesmas marcas de subjetividade presentes nos registros escritos encontram-se presentes no recurso de videogravação.

Pode-se inferir que as imagens falantes desencadeiam um novo olhar, pois vemos harmoniosamente o ser e estar dos sujeitos de modo interativo. Compreendemos a videogravação como imagens falantes, pois são usadas imagens a uma velocidade muito rápida proporcionando a impressão de movimento contínuo. Conforme Tarouco et al. (2003)

o movimento da imagem é produzido por meio do aproveitamento da limitação de velocidade do olho humano para perceber a alteração de imagens.

Belei et al. (2008) mencionam alguns procedimentos para assegurar um satisfatório uso da videogravação, dentre eles “escolher o ambiente de acordo com a estrutura física, verificar se o local comporta a instalação da filmadora, a disposição dos móveis, a iluminação e o fluxo de pessoas” (p.193). Destacamos que seguimos tais procedimentos, apesar de os fatores estruturais do Ciep não favorecerem muito a questão da acústica.

Para análise dos eventos documentados em vídeo, Fontoura e Mattos (1998, p.4) recorrem a Spradley (1980) para sugerir formas de uso do seu quadro e assim “tematizar os dados obtidos, identificando, no cruzamento das respostas às perguntas oferecidas pelo pesquisador, os temas significativamente importantes para os participantes, a cada conjunto de eventos que se apresentam”.

Fontoura e Mattos (1998) analisando o uso das filmagens em vídeo para o estudo sobre a formação de professores destacam a grande contribuição desta ferramenta devido, dentre outros motivos, ao fato de os educadores poderem “ver, se re-ver, e analisar suas práticas sem que a subjetividade de um outro fora dele/dela esteja sendo um entrave para o crescimento profissional deste professor/a” (p.6). As autoras reforçam que o cotidiano pode tornar-se invisível para os sujeitos, seja tanto pela rotina quanto pelas contradições do meio social. E para visibilizar estas relações,

Se faz necessário uma investigação, a partir do ponto de vista dos próprios atores sociais, para que eles possam entender melhor os processos de mudanças ocorridos em seu cotidiano, para que pesquisadores possam fazer sentido sobre a natureza destes processos, enquanto participantes externos a eles. (FONTOURA ; MATTOS, 1998, p. 3).

Nesse sentido, preocupados em coletar dados que possam alcançar o caráter dinâmico das mobilizações docentes (TARDIF, 2010), elegemos a videogravação de um encontro de discussão norteado por temas clarificados nas entrevistas narrativas realizadas em fevereiro de 2011, ampliando a apreensão da formação continuada de professores que estamos imbuídos a pensar. Acreditamos que o debate propiciou um confronto das tomadas de consciência junto ao grupo, extraindo novas teorizações que sintetizam as contribuições de cada um (JOSSO, 2004) e uma participação mais ativa das professoras na pesquisa.

Retomando as pistas evidenciadas nas entrevistas, identifica-se como dimensão mobilizadora para a formação continuada, o contexto da sala de aula com suas problemáticas e seus desafios. Dessa forma, elaboramos as seguintes questões norteadoras das discussões: **Podemos pensar de que modo esse cotidiano profissional de vocês influencia seu**

processo de formação? Que situações vividas vocês diriam que contribuíram para sua formação como professora? Quais fatores presentes em sua sala de aula mobilizam você para aprender? O que vocês diriam que são seus desafios no dia a dia docente?

Com as discussões, pudemos aprofundar as relações das professoras com o seu processo de formação e de aprendizagem referenciados aos seus modos de fazerem-se pessoas/professoras, permitindo a estas que falassem, sentissem, percebessem colocando-se em diálogo com seus pares e sua prática.

Reconhecemos que o ser professora não se constitui apenas no visível de seu agir cotidiano, mas sim que é atravessado pelas condições sociais, psicológicas, emocionais e culturais docentes que interferem e compõem o seu ser/estar na profissão.

1.6.2 O contexto da pesquisa: compreendendo a formação nos lócus em que se expressa

Vimos que pensar de forma complexa é estar apto a compreender o real que nos cerca, superando a explicação linear partindo sempre do princípio da dialogia que estabelece ligações complexas com os contextos. Como bem expressa Morin (2000), “é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”. Imbuídos nessa compreensão, apresentamos nossos lócus de investigações no qual ligamos as partes entre si, conjugando-as e captando o sentido da formação continuada docente a partir da ótica de si próprios.

Assim, ansiamos elucidar através das reflexões de si expressas pelas narrativas orais, os elementos que intervêm na construção do sentido numa situação de formação. Temos consciência de que o processo de formação docente se constitui numa gama de experiências; no entanto, nosso objetivo refere-se na exploração dos componentes que fortalecem os sentidos atribuídos pelo próprio sujeito, em nosso caso, as professoras.

Com base nessa concepção, defendemos o uso das narrativas orais nos processos de formação continuada docente, posto que contempla-se a multiplicidade na unidade, aproxima-se os processos de formação singular à complexidade do ser pessoal e profissional. Nelas encontramos sentimentos, saberes e emoções fundidas nas situações em que foram experimentados, resultando numa tessitura que entrelaça vida-texto-sentido-significação.

O contexto em que nos inserimos para clarificar as questões sobre as mobilizações docentes na formação continuada se refere às salas de aula das três professoras, sendo atravessado por um olhar sobre o espaço de encontro com egressos que se faz etnográfico⁹.

O espaço de encontro com egressos¹⁰ é formado por professores e professoras de diversas redes de ensino do estado do Rio de Janeiro, do qual fizeram parte as professoras Alessandra, Vanda e Viviane, sujeitos de nossa pesquisa, como também o pesquisador. No entanto, no caminhar dos encontros, duas das nossas professoras não puderam continuar devido a questões de ordem pessoal. A nosso ver, esse fato representa um limite da nossa investigação. Porém, tomamos esse limite como um desafio (FREIRE, 1987) à nossa reflexão, permitindo-nos re-fazer os itinerários e possibilitando uma compreensão “crescentemente crítica”. Dessa forma superamos o limite como algo petrificado que impede o caminhar, para o entendimento deste como uma situação gnosiológica produtora de um “verdadeiro conhecimento” pautada na própria ação que se desenvolve.

Nesse sentido, justificamos o motivo pelo qual não tomamos o espaço de encontros com egressos como um lócus de coleta sistemática de dados. Assim, efetuamos anotações reflexivas¹¹ que possibilitaram um exercitar a práxis (FREIRE, 1987) entrelaçando ação e reflexão perante as dinâmicas de aprendizagem docente.

O contexto sistemático de coleta de dados é um Centro Integrado de Educação Pública, conhecido como Ciep, com todas as especificidades estruturais desses centros. Utilizamos a nomenclatura Ciep uma vez que é dessa forma que os alunos, professores e a comunidade se referenciam a essa escola.

Os espaços físicos dos Cieps são similares, como bem explicam Cavaliere e Coelho (2003), com 18 a 20 salas de aula com áreas externas grandes formadas de quadra e pátio, seguindo a proposta arquitetônica de Oscar Niemeyer para uma escola aberta e democrática. Esse modelo de ensino foi desenvolvido durante os anos 80 e 90 e buscava-se por meio da educação em tempo integral promover um salto de qualidade na educação fundamental.

O CIEP Porto do Rosa foi inaugurado em 20 de fevereiro de 1986, pertencendo à esfera estadual de educação e em 2006 municipalizado pela Prefeitura de São Gonçalo. O processo de municipalização dos Cieps, liderado pelo governo estadual do Rio de Janeiro com articulação dos municípios interessados baseia-se no artigo 10 da Lei de Diretrizes e Bases da

⁹ É válido ressaltar que o espaço de encontro com egressos não é por nós concebido como um lócus de coleta de dados, mas sim como contexto de reflexão autêntica (FREIRE, 1987), que atravessa nossos questionamentos e leva-nos a descortinar questões relacionadas à formação continuada docente.

¹⁰ Os encontros ocorriam mensalmente na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por um período de três horas.

¹¹ As anotações estão presentes no apêndice deste trabalho.

Educação Nacional –LDB, associando-se a ideia de recuperação e reformulação da concepção político-pedagógica. Lembramos que o processo de municipalização não é algo recente, uma vez que ao final da primeira gestão dos Cieps, no final da década de 80, já havia algumas unidades convertidas ao poder municipal.

O CIEP 045 lócus de nossa pesquisa encontra-se inserido no município de São Gonçalo, no bairro Porto do Rosa, cujo nome deve-se à Fazenda Roza que ali existia. Segundo um documento histórico sobre a história deste logradouro encontrado no arquivo da escola, depois da fazenda ali instalou-se uma fábrica de cerâmica que inclusive exportava seus produtos para Europa. Essa indústria impulsionou o desenvolvimento da região.

O bairro Porto do Rosa é formado por moradores com baixo poder aquisitivo, conforme expressa o Projeto Político Pedagógico do CIEP (2011),

A Unidade Escolar está inserida em uma comunidade de baixa renda e baixa escolaridade, formada majoritariamente por negros, atende a crianças carentes, geralmente sem o suporte familiar bem estruturado, mantidas pelo subemprego, sem acesso a bens materiais e culturais importantes para a formação do educando e conseqüentemente do cidadão (p.3).

Atualmente, o Ciep funciona em dois turnos, atendendo do 2º ao 8º ano do Ensino Fundamental. A equipe de profissionais dessa instituição escolar é constituída de uma diretora geral, um secretário, um coordenador de turno, uma orientadora pedagógica, 21 docentes, sendo 10 que atuam no 1º segmento e 11 no 2º segmento e também 15 funcionários de apoio que subdividem nos dois turnos.

A apresentação do contexto desta investigação é por nós entendida como um modo de evidenciar os diferentes espaços em que nossas três professoras encontram-se imersas, clarificando os cenários que podem influenciar seus modos de ser e agir como também suas formas de se posicionarem frente à sociedade, com seus alunos e com elas mesmas.

1.6.3 Tematização: ponte para análise dos achados da pesquisa

Em nossa pesquisa, buscamos compreender as dinâmicas formativas de três professoras do primeiro segmento do ensino fundamental relacionando ao papel de autor/ator

(JOSSO, 2010a)¹² do seu processo de formação. Ou seja, ansiamos possibilitar um duplo movimento de apreensão/conscientização, sendo o primeiro referenciado ao exercício de reflexão por parte das professoras no desenvolver da investigação e o segundo em clarificar outros modos de perceber a formação continuada docente.

A partir dos diálogos com alguns autores (JOSSO, 2004; 2010a; 2010b; SOUZA, 2008) elaboramos nossa percepção de que formação acontece quando o profissional, em nosso caso as professoras, toma consciência do seu fazer, ou seja, na medida em que se sente implicado percebendo-se como produtor/a de conhecimento. No entanto, identificar as percepções que as professoras atribuem à sua própria formação e as mobilizações por elas realizadas, leva-nos a procurar por instrumentos metodológicos que nos auxiliem na reflexão teórica com os dados empíricos obtidos.

Diante disso, elegemos como perspectiva de análise das entrevistas narrativas e dos dados videogravados no encontro de discussão, o processo de tematização proposto por Fontoura (2011b). Essa ótica de análise pauta-se numa reflexividade criteriosa dos depoimentos, na qual o pesquisador torna-se co-construtor dos sentidos do caminhar da pesquisa. Conforme Fontoura (2011), “quanto mais reflexivo for o processo, tanto para si mesmo quanto para quem lê, mais nos fortalecemos para trabalhar as intuições que nos guiam e que dependem dessa reflexividade para sustentá-las no processo de investigar” (p.70). Na tematização procura-se representar os sujeitos com as suas subjetividades e por isso torna-se imprescindível que o pesquisador “relate os procedimentos a seus leitores de forma clara, para que entendam os processos de escolha e de análise” (FONTOURA, 2009b, p.40).

Dessa forma, justificamos a opção por esse eixo analítico principalmente por dois motivos: primeiramente devido à coerência com o nosso referencial da pesquisa-formação (JOSSO, 2004), pois proporciona uma forma de pensar a partir do entrecruzamento entre o refletir e o aprender, e por basear os achados da investigação respeitando os “sujeitos e as suas subjetividades de forma qualificada” (FONTOURA, 2011).

No processo de tematização, Fontoura (2011b) desenvolve um caminho metodológico que permita aos envolvidos numa determinada pesquisa, tanto pesquisador quanto os sujeitos, explorarem suas visões e práticas profissionais focalizando “uma forma pedagógica de pensar” que conjuga reflexão e aprendizagem concomitantemente.

¹² Baseado em Josso (2010), referindo-se à perspectiva de recolocar o sujeito no lugar de destaque que lhe pertence, ou seja, levá-lo a “tornar-se um ator que se autonomiza e assume suas responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas lhe abrem” (p.78).

Para elaborar essa perspectiva, Fontoura (2011b) recorre dentre outros autores, a Freire (1982, 1997) e a Erickson (1984) para fundamentar a sua vertente de análise de dados. Destaca das suas leituras e problematização, a relação entre processos de codificação, aprendizagem e construção de conhecimento no intuito de prover “uma técnica que possibilite uma análise rica e aprofundada dos dados coletados” (p.70) contextualizados nas situações em que foram produzidos.

Fontoura (2011b) organiza um percurso metodológico para análise das informações coletadas que se segue:

Transcrição de todo material coletado de forma oral (entrevistas gravadas, filmagens, por exemplo) ou escrita (perguntas abertas em questionários, depoimentos escritos, por exemplo) [...]; Leitura atenta para o conhecimento de todo o material, deixando as intuições fluírem, inicialmente, para depois ir precisando os focos. [...]; Demarcação do que será considerado importante, delimitando o *corpus* de análise, sob a forma de exploração do material com vistas à codificação, inicialmente com recortes do texto em unidades de registro, que podem ser ideias, palavras, frases, metáforas, enfim, passagens que pareçam ao pesquisador significativas para o seu trabalho [...]; Para cada agrupamento de dados, levantar os temas, sinalizando nos textos os trechos que sinalizam esta seleção [...]; Definir unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões) [...]; Esclarecer o tratamento dos dados, a partir da separação das unidades de contexto do *corpus* [...]. Interpretação propriamente dita, cotejando à luz dos referenciais teóricos (p.71 – 73).

Com os passos acima, percebe-se que a análise possui momentos singulares que se interligam durante todo o processo de exame, possibilitando a partir de cada parte uma visão do todo. Fontoura (2011b) explica que “a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição (desde muito frequente até apenas uma vez) pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (p.72).

Acreditamos que a tematização, por seu caráter reflexivo, possibilitou um exame melhor do fenômeno estudado, tanto para o pesquisador quanto para os sujeitos da pesquisa, pois comporta a subjetividade como um elemento presente e evidencia a singularidade de cada etapa de análise ampliando o horizonte de compreensão. Fontoura (2009b) ressalta que “o processo de tematização decorre das experiências do pesquisador, de suas leituras e de seu foco de atenção” uma vez que “os mesmos dados vistos por outro pesquisador podem gerar temas distintos, pois cada um tem seu próprio modo de enxergar o que a pesquisa mostra” (p.40).

No presente capítulo, abordamos a ancoragem metodológica, explicitamos o contexto e os instrumentos de coleta e de análise dos dados. No próximo capítulo apresentaremos as análises e interpretações efetuadas, articulando as itinerâncias empíricas desta investigação.

2 ITINERÁRIOS DA PESQUISA EM DIÁLOGO: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO PERMEADA DE SENTIDO

2.1 Entrevista narrativa: em busca das aprendizagens e teorizações sobre a prática e formação docente

Nossa ótica de investigação buscou formas de compreender a formação continuada a partir das mobilizações docentes na qual procuramos entrelaçar memórias e narrativas de formação das professoras no intuito de tecer fios que revelassem as dinâmicas formativas na realidade concreta da prática cotidiana.

Dessa forma realizamos, no primeiro momento, a entrevista narrativa (SOUZA, 2008a; 2011) com as três professoras, as quais foram convidadas a narrarem sobre alguns aspectos da sua formação e do cotidiano escolar mobilizando suas recordações, saberes e fazeres. As entrevistas ocorrem nos dias 21/02/2011, 24/02/2011 e 28/02/2011, datas essas escolhidas pelas próprias professoras de acordo com suas disponibilidades, na própria escola onde atuam.

Em seguida iniciamos o trabalho de transcrição para posterior análise por meio do processo de tematização (FONTOURA, 2011). Selecionamos algumas falas, indicando em negrito o que consideramos relevante para o descortinar da pesquisa.

Tema 1 - Formação enquanto compromisso com o trabalho e não com as exigências externas.

*Muitos, muitos, e todo ano faço muita coisa, participo de muitos cursos, de curta duração, média, só que eu parei com pós-graduação, já tenho três, aí eu parei com pós-graduação, pretendo entrar no mestrado, **mas todo ano eu estou tentando renovar o meu trabalho e a minha ideia é remodelar a minha formação.** (V)*

O que eu tiro, é como, é a preocupação que alguns estudiosos têm, nos cursos que eu tenho participado, é uma preocupação e ao mesmo tempo a preocupação se torna unilateral, eles colocam a qualidade do ensino sempre na mão do professor, sempre, não é um trabalho em

conjunto com o sistema educacional, com o poder público, com família, não, por mais que você vá a todos esses eventos e você leia, que são coisas muito interessantes também, mas o que eu vejo de significativo está em nossas mãos enquanto professor da educação básica, fazer uma formação integral do indivíduo e que não nós com... e eu vejo que não só nos compete, é um trabalho em conjunto. (V)

Aí larguei tudo, foi quando a UERJ chegou também à escola a gente começou a trabalhar em parceria e eu descobri (sorrindo) que eu tinha talento pro negócio (risos). E comecei a me envolver com a situação de fato, peguei uma turma de CA, eu me envolvi com a turma do CA, não sabia trabalhar, acabei gostando, porque tive que correr atrás, procurar, pesquisar, me envolver mesmo com aquela situação e tô aí até hoje. (risos) (Vi)

Aí através da formação consegui unir os temas, é que eu tenho que trabalhar com o prazer, com brincadeiras, com jogos, com atividades mais lúdicas, é de acordo com cada idade, porque como as turmas são muito desniveladas, eu preciso atingir o que tem idade pra estar naquela turma e o que não tem idade para estar naquela turma, então assim, a formação continuada me fez me ver como professora e saber que eu tenho talento praquilo, pra tornar o meu aluno melhor e com prazer por estudar e pra que ele seja autônomo um dia. (Vi)

Então você fica realmente, quando você não tem uma formação continuada, quando você não tem um norte, você segue isso que eles estão pensando e com esse curso não, com esse curso você consegue buscar coisas novas, realmente pra dar continuidade ao ensino deles e pra que eles possam ficar mais à vontade, não na disciplina, eu sou uma pessoa bem rígida na disciplina, mas na parte de conteúdo mesmo. Acho que eles precisam realmente de inovações e não é simplesmente chegar com um método novo e jogar como já fizeram outras vezes com inúmeros outros métodos, Alfa e Beto e outras coisas que a Prefeitura costuma fazer, é você buscar um dia de cada vez, buscar o que o aluno trouxe pra você naquele dia e dali você tentar junto com aquilo que você já tem de proposta, é acrescentar na vida dessa criança. (A)

Tema 2 - Formação enquanto processo de investir em si.

Ah, muita coisa, muita coisa, muita coisa, às vezes até aparece um título de um curso, você vê o título de um trabalho, ah já vi isso, mas no fundo no fundo, todos esses encontros, esses eventos, pequenos eventos, grandes eventos, leituras, trazem uma contribuição ao professor quando ele quer fazer (enfática), não adianta eu ir a um curso que eu vou ganhar uma porcentagem a cada 120h anual, que isso acontece em nossa prefeitura, aqui em São Gonçalo, mas se o professor não tem o desejo de reformular a sua prática e reorganizar o encaminhamento que ele dá aos seus alunos, não adianta; mas a contribuição é muito grande, ao meu ver, porque eu sempre busco fazer o melhor a cada ano que passa. (Vi)

Bom, é o que tô falando, a riqueza de conhecimento, simplesmente a gente começa a ampliar nosso conhecimento de uma maneira que você a cada dia, quando você acorda, você acha que ele é um novo dia, que coisas novas podem acontecer. Devo estar sendo meio poética, mas é exatamente isso que eu penso e a gente chega na escola com tantos problemas, crianças com três anos na alfabetização, dois anos na primeira série e você começa a perceber que você pode fazer a diferença, isso através da autoestima, porque nada funciona se a criança vem pra escola sem material, ele já vem pra escola com aquele estigma que não vai dar certo, que ele não vai conseguir, que ele não vai aprender. (A)

Sub tema do tema 2 - Formação enquanto processo de implicar-se

Bom, eu achava que eu fazia um “bico” como professora então a partir do momento que eu, foi na alfabetização, que eu vi que eu sou necessária, que assim, eu correndo atrás, estudando, lendo, porque às vezes a gente diz que sabe de tudo, mas não é verdade, a gente precisa ter a teoria junto com a prática, a formação continuada me trouxe isso, unir a teoria à prática. (Vi)

Nós temos alguns alunos que eu posso, não sei se posso citar o nome deles, mas que renderam muito, alunos que chegaram ao quinto ano, que é a antiga quarta série, sem saber ler e escrever e dentro das leituras que a gente faz nesses cursos eu pude ajudá-los de uma forma mais significativa, pude passar pra eles a importância de estudar, pra que estudar, foi como fizeram comigo nesse curso de educação continuada, comecei a perceber pra que eu preciso disso, por que eu preciso fazer isso, e foi exatamente isso que eu passei pro meu

aluno e com isso eles conseguiram ser aprovados; tenho um outro aluno também no turno da tarde de dois mil e dez que ele tava na terceira série antiga e a gente conseguiu levá-lo pra quinta, num trabalho paralelo ao trabalho de sala de aula. Conseguimos ampará-lo na quinta- série. (A)

Na dinâmica de transcrever as entrevistas, inicialmente inferi que os dados ali presentes não forneciam elementos para minha indagação. No entanto ao lê-las sem a preocupação de encontrar respostas, identifiquei alguns elementos que poderiam referenciar dimensões mobilizadoras. Nesse momento, senti realmente a essência da pesquisa-formação, ou seja, um caminho no qual ao mesmo tempo em que me constituo um pesquisador aprendo a aprender e assim me formo.

Identificamos que as vozes das professoras revelavam algumas pistas sobre o que as mobilizava e o que despertava o interesse em fazer uma formação continuada. Trazem elas que o que as motiva é o próprio contexto de trabalho, isto é, a vida na escola e não necessariamente cursos denominados de reciclagem, capacitação ou atualização. Trazem ainda o compromisso com a aprendizagem do aluno, o que as leva a mudar suas formas de ser e agir, isto é, o implicar-se em seu cotidiano, como potenciais fontes de mudanças.

Podemos então, inicialmente, inferir que uma formação continuada poderá promover a reelaboração das práticas desde que considere essa realidade, ou seja, quando os professores se sentirem implicados nas situações formativas propostas; conforme Nóvoa (2002) destaca, quando trabalhar e formar se tornarem parte de um processo permanente imerso no cotidiano escolar e não como um apêndice acrescentado pelo sistema escolar.

Identificamos dessa forma, o lócus de ação docente como o espaço-tempo onde o professor se constrói e reconstrói e ao mesmo tempo se desenvolve pessoal e profissionalmente. Nesse sentido, a partir dos indícios assinalados acima, evidenciamos a reflexão pautada na sala de aula, como uma dimensão que pode promover no professor a mobilização por formação contínua. Assim, optamos por fazer, na própria escola, um encontro de discussão filmado sobre a formação no intuito de melhor clarificar os elementos trazidos nas entrevistas individuais.

2.2 Um olhar sobre as práticas formativas a partir das mobilizações docentes

Aqui buscamos propiciar uma reflexão crítica acerca das mobilizações docentes (TARDIF, 2002), a partir da observação participante, por nós efetuada, das salas de aula das professoras. Tomamos as mobilizações enquanto uma dimensão formadora complexa, já que envolve relações entre o pessoal e o social, entre o eu e o outro num entrecruzamento “dos processos cognitivos e decisórios que orientam a ação prática”. (TARDIF e LESSARD, 2009, p.41). Os autores, situando a atividade docente, caracterizam-na como uma construção social que integra múltiplas facetas, implicando os sujeitos a fazerem escolhas epistemológicas e essas escolhas acabam por tornar algumas coisas visíveis, embora simultaneamente ocultando outras. Destacam, dessa forma, a importância da tomada de consciência perante as decisões.

Josso (2010a) compartilha essa ideia em sua concepção da “presença consciente”, que se refere à integração em nossa consciência das atividades, aprendizagens, descobertas e significações. Nas palavras da autora,

Ser presente a si mesmo no tempo do que é vivido constitui um trunfo suplementar, não apenas para aprender, mas também para guardar uma pista que poderemos solicitar na época de fazer um balanço, um questionamento, uma reflexão, uma escuta do que emerge em nós (p.381).

Acreditamos que o acesso às mobilizações efetuadas pelos docentes evidencia para nós pesquisadores na universidade e ao mesmo tempo para os professores, também pesquisadores, os itinerários percorridos, clarificando os momentos de formação, além de possibilitar o entendimento de que independente do caminho percorrido outros itinerários são sempre possíveis. Nesta perspectiva, destacamos as narrativas de formação como um instrumento potencialmente fértil ao acesso às dinâmicas formativas possibilitando aos sujeitos, neste caso, os professores nas escolas, ampliar a capacidade de autonomização, reflexividade, iniciativa e criatividade no desenvolvimento profissional. (SOUZA, 2010)

Josso (2004) define as narrativas enquanto buscas, a busca da felicidade, a busca de nós, a busca de conhecimento ou do “real” e a busca de sentido, que proporcionam aos sujeitos em formação apropriar-se de si, da sua vida e de suas histórias. Assim, vemos que o processo de formação “integra a construção da identidade social, pessoal e profissional, que se

interrelacionam e demarcam a autoconsciência, o sentimento de pertença” (SOUZA, 2010, p.158).

Dessa forma, podemos perceber a complexidade na qual os movimentos formativos se inserem. No entanto, torna-se necessário visualizar a própria profissão docente enquanto uma área profissional complexa. Souza (2010) nos ajuda nessa apreensão ao afirmar que “o magistério e a profissão professor caracterizam-se como uma profissão com níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constante de saberes, das práticas e das dimensões de formação” (p.159).

Para melhor situar a nossa compreensão de complexidade trazemos Morin (2000) que a define como a união entre a unidade e a multiplicidade que se desvela a partir do conhecimento que compreende os limites do conhecimento. Portanto, em sua acepção, teoria não é conhecimento, mas permite o conhecimento, sendo sempre “tradução” e “construção”. Assim, o pensamento complexo busca romper com as fragmentações, direcionando a uma postura dialógica que favorece uma compreensão mais totalizada dos fenômenos.

As ideias construídas neste trabalho objetivam superar essa fragmentação por meio do pensar as mobilizações docentes através da tessitura das narrativas das professoras e dos registros imagéticos, uma vez que a memória articula o passado com o presente, produzindo uma visão global do tempo presente. Para basear nosso pensamento, Souza (2006) complementa:

Tempo, memória e esquecimento. Uma trilogia para pensar a arte de lembrar, para estruturar um olhar sobre si, para revelar-se. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador (p. 102-103).

Pesquisar as dimensões formadoras requer a busca de possibilidades que não releguem os aspectos históricos e políticos, mas sim que os entrecruzem e favoreçam a compreensão da epistemologia da formação e da prática docente.

Dessa forma, convém demarcar a compreensão que temos sobre a formação docente, uma vez que esta tem sido utilizada como palavra de ordem nas políticas atuais, muitas vezes em função de interesses econômicos. A formação, conforme Souza (2010), conjuga diferentes dimensões, implica investimentos de diversas ordens num movimento constante e contínuo de construção e reconstrução de saberes, experiências e práticas. Com base nesse entendimento, percebem-se as teias e a polifonia de vozes que constituem a formação.

A apropriação desse entendimento nos faz superar o conceito de formação como uma tarefa de preparar para um ofício, que se baseia num pragmatismo e numa racionalidade técnica. Nóvoa (1995) chama atenção sobre esse conceito, pois para ele “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar’ e ‘formar-se’ não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação [...]” (p.25).

Reafirmamos nesse texto a reflexividade como eixo central, tendo a abordagem existencial como perspectiva de aprendizagem e conhecimento dos processos de formação efetuados nas mobilizações docentes, concebendo as professoras em suas múltiplas formas de ser, o que “forja em si qualidades e competências que são ‘atributos’ que o *eu* se deu a si próprio no decurso de suas aprendizagens” (JOSSO, 2010a, p. 77).

Dessa forma, buscamos a interlocução entre as narrativas e as imagens do agir pedagógico das professoras, pois entendemos que suas histórias e práticas carregam saberes que podem produzir diálogos entre si. Essa interlocução poderá trazer outras formas de pensarmos na e sobre a formação a partir da escola.

É importante destacar que concebemos as imagens como um dispositivo que pode atuar na consciência das professoras, possibilitando a ampliação dos conhecimentos sobre a própria história e o processo de formação. Não tomamos as imagens como instrumento de evidências, mas como uma realidade intrincada, agregada a outras formas de expressão e de entendimento do ‘real’. A utilização do registro imagético permite também preservar a complexidade do meio social; conforme Oliveira (2003),

As imagens são portadoras de possibilidades de compreensão ampliada do que é e do que pode ser a prática pedagógica real, escamoteada e tornada invisível a ‘olho nu’ pelas normas e regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos neste contexto (p.90).

A riqueza das imagens centra-se em sua linguagem possuidora de vários códigos. Diante disso, trazemos os registros fotográficos e as vozes narradas de três professoras, autoras de muitas práticas enredadas com suas imagens, entrelaçando o ser professora, fazer-se professora e constituir-se professora.

Inicialmente apresentamos Alessandra Costa Cordeiro, professora da rede municipal de São Gonçalo desde 2002. Atua nos turnos da manhã e da tarde¹³.

¹³ Os dados relativos às inserções das professoras são referentes aos anos de 2010 e/ou 2011.



Imagem 1- Professora Alessandra conduzindo sua aula
Foto realizada no dia 15/05/2011

Com a imagem do agir docente acima, podemos visualizar alguns discursos teóricos. Focando apenas o aparente podemos reduzir a uma prática tradicional de transmissão de saberes. No entanto, em nosso trabalho, buscamos o não aparente, ansiamos problematizar os registros da realidade fugindo das armadilhas da polarização, do ou isto ou aquilo. Dessa forma percebemos que a professora Alessandra encontra-se em interação com seus alunos direcionando a atenção e o raciocínio ao conteúdo exposto no quadro por meio do diálogo com todos os envolvidos, atenta e bem humorada, características que aparecem em várias situações.

A atitude da professora em estabelecer um diálogo entre os alunos evidencia um respeito aos alunos e seus saberes, como também destaca sua responsabilidade em ensinar de modo contextualizado, pois a partir dos diálogos a professora consegue extrair elementos para entender seus alunos e subsidiar suas ações futuras.

A professora Alessandra destaca do seu trabalho o processo de *investigar os alunos várias vezes para perceber e prover esse aluno a buscar mais*.

Em nosso entender, essa dinâmica de investigação pauta-se numa diagnose para orientar a própria professora no atendimento às particularidades dos alunos, respeitando assim as especificidades dos mesmos.

Relacionamos esse modo de fazer-se professora ao que Souza et al. (2008, p.80) denominam de “modos singulares de ser na escola”, que direciona a um “olhar desfocado da lógica homogeneizadora”. Isso implica no reconhecimento das formas de re-elaboração do cotidiano escolar, traduzindo-se pelas invenções dos sujeitos.

A próxima imagem dialoga com a narrativa expressa pela professora Alessandra, no que tange às formas encontradas para mover-se no interior das problemáticas e tensões do contexto escolar.



Imagem 2 - Momento lúdico na sala da professora Alessandra
Foto realizada no dia 23/05/2011

A gente chega na escola com tantos problemas, crianças com três anos na alfabetização, dois anos na primeira série e você começa a perceber que você pode fazer a diferença através da auto-estima.¹⁴

Percebemos assim, que há diversos fatores que interferem no desenvolvimento das ações docentes, uns previsíveis e muitos outros imprevisíveis, exigindo mobilização de saberes para elaboração de soluções mais adequadas ao próprio agir pedagógico. Logo, pode-se inferir aqui que a aprendizagem docente ocorre no desenrolar do trabalho diário em sala de aula e percorre toda a vida desse profissional.

Agora apresento a professora Vanda Beatriz Galdina dos Santos. Atua há 20 anos na rede municipal de São Gonçalo. Leciona atualmente no 5º ano do ensino fundamental no turno da manhã e na parte da tarde é orientadora educacional na mesma rede.



Imagem 3 - Professora Vanda realizando a correção nos cadernos dos alunos
Foto realizada em 23/05/2011

¹⁴ Relato expresso pela entrevista narrativa realizada em 28/02/2011.

A imagem da professora Vanda leva-nos a inferir inicialmente que seu agir está imerso em um trabalho burocrático. No entanto, como já mencionado, nosso olhar investigativo foge das aparências e mergulha no tensionamento das questões postas. Portanto, conjugando esse recorte da realidade com as observações da sala de aula desta professora, entendemos que a dinâmica de correção dos cadernos revela o empenho em acompanhar os seus alunos com suas singularidades. Ao corrigir as tarefas, a professora Vanda pode analisar os avanços e as dificuldades dos alunos, assim como constrói outras formas de encaminhar sua ação docente, sempre preocupada em ‘dar conta’ do que percebe como sua ação docente construtiva.

A professora Vanda relata que o fio condutor de sua ação pedagógica se refere *em fazer uma formação integral do indivíduo*. Reforça que isso só pode acontecer quando o professor se compromete com a realidade, *mas se o professor não tiver o desejo de reformular sua prática, reorganizar, não adianta*.

O termo ‘desejo’, em nosso entender, tem uma grande carga de significação, por esse motivo articulamos ao conceito proposto por Josso (2008) de “desejo polimorfo”. Essa autora o assume enquanto uma exigência de superação de si, que se alimenta de energia atuante e/ou das buscas que nos movem. Nesse sentido, o desejo exercita um conhecimento de si e uma presença sobre si vislumbrando um direcionamento das decisões e escolhas tomadas ou a tomar numa determinada trajetória.

A professora Vanda destaca que *é através de um acompanhamento atento aos alunos, de seus progressos e suas dificuldades com registros que escrevo sobre minha prática e seleciono as ações que acredito serem mais importantes*. Assim, visualizamos esse movimento na imagem que se segue.



Imagem 4 - Acompanhamento individual dos alunos pela professora Vanda
Foto realizada em 23/05/2011

Identificamos, com a professora Vanda, que a significação do que sabemos e fazemos se expressa em sala de aula e pode se constituir numa instância formativa. Queremos dizer

que é no exercício pedagógico cotidiano que o repertório de saberes se desenvolve, produzindo um significado às nossas ações, como também onde são retraduzidos e validados pela própria prática (TARDIF, 2010).

Agora apresentamos a professora Viviane Sepúlveda Saraiva. Atua na rede municipal de São Gonçalo há 10 anos. Atualmente leciona no turno da manhã.



Imagem 5 - Professora Viviane desenvolvendo uma aula de Língua Portuguesa
Foto realizada no dia 23/05/2011

Podemos perceber, neste registro fotográfico, que a professora Viviane prioriza em seu trabalho o contato visual com seus alunos conjugado com as possibilidades de interações junto à turma. Dessa conjugação, a professora consegue promover uma relação de parceria, ou em suas palavras, *vínculos* com os alunos convidando-os a uma participação efetiva nas atividades realizadas, em geral de forma lúdica, característica da referida professora.

A professora Viviane relata que o seu trabalho é movido por vínculos, pois adequa a sua prática à realidade das crianças e da comunidade na qual a escola se insere. Ela destaca: *tenho que fazer o caminho para que eles consigam chegar aonde eu quero, para que eles se sintam motivados de estar aprendendo, de estar caminhando junto com todo mundo.*

Observamos essa atitude de vínculos nas fotos abaixo



Imagem 6 - Professoras Alessandra e Viviane em momentos de partilha
Fotos realizadas nos dias 23/05/2011 e 28/05/2011

Para melhor clarificarmos a noção de vínculos, buscamos Souza et al.(2008b) pois trabalham a ideia dos vínculos significativos como a relação dos sujeitos com o mundo simbólico, referindo estes ao saber e destacam que “um saber é legítimo quando liberta os homens na sua práxis humana”. Nessa perspectiva, podemos entender que “tanto o saber acadêmico quanto os saberes advindos do povo são legitimados, estão a serviço dos homens e mulheres capazes de sonhar e de construir uma vida digna e decente” (p.89)

Podemos perceber nas fotos pelo menos dois tipos de vínculos, um com o saber e o outro com a formação, ou seja, primeiramente há um vínculo que se estabelece numa adequação da escola às especificidades das demandas locais, o compartilhar questões para enfrentar os desafios das práticas educativas e em segundo, os vínculos entre “as diversas esferas da convivência como perspectiva educativa e formativa” (SOUZA, 2010, p.173).

Com o diálogo entre as imagens e as narrativas das professoras buscamos a construção de conhecimentos que se pautasse no real de forma coletiva. Um conhecimento que partisse do (re)viver de cada uma das professoras desta pesquisa tecida na complexidade que entrecruza a formação e a mobilização.

A partir das narrativas das professoras articuladas às imagens, entrelaçamos investigação, acompanhamento e vínculos, aspectos esses destacados respectivamente por Alessandra, Vanda e Viviane, como dimensões mobilizadoras.

Podemos inferir que os três termos, investigação, acompanhamento e vínculos, atrelam-se ao conceito de busca desenvolvido por Josso (2008), que fala da busca pelo conhecimento tecida pelo projeto de vida e profissão, que está enredado na busca de si que

não é solitária que vai no sentido da “procura de uma nova arte de viver em ligação, captando a vida em seu movimento” (p.20).

Os diálogos com os registros fotográficos nos possibilitaram apreender que as múltiplas relações contextuais do agir docente com os diversos fatores que se presentificam em sala de aula exercem a mobilização de saberes e fazeres nos professores. Tais mobilizações são atravessadas por aprendizagens que se relacionam diretamente com o contexto escolar definindo habilidades e atitudes convergindo para uma maior autonomia profissional.

2.3 Problematicando os dados em vídeo para o entendimento dos aspectos que favorecem a formação continuada docente

A presente análise dos dados em vídeo pautou-se na compreensão da formação continuada de professores enquanto uma dinâmica que articula a pessoa que somos, os saberes e o trabalho cotidiano. Tal formação, em nosso entendimento, exige dos docentes a mobilização (TARDIF, 2010) tanto dos saberes teóricos quanto práticos, visando o fortalecimento do professor como sujeito de seu exercício profissional e autor de seus itinerários formativos.

Tomamos a multiplicidade de aspectos que acompanham e constituem os saberes que se presentificam na prática pedagógica, a partir do tensionamento das experiências cotidianas das professoras de nossa pesquisa. Acreditamos que mergulhando na realidade escolar, e mais especificamente, na sala de aula, podemos melhor entender o pensar e o fazer docente pautado nas reais condições em que ocorrem.

Como estratégia para a filmagem, optamos por escolher um operador para videografar as situações do encontro de discussão, uma vez que o pesquisador estaria envolvido. Entretanto, mencionamos ao operador da câmera, os ângulos e o tipo de enquadramento que considerávamos mais adequados, ou seja, que focasse a interação entre os sujeitos.

Para análise dos dados, conforme mencionado no capítulo anterior, utilizamos o processo de tematização desenvolvido por Fontoura (2011b). Destacamos que o material videografado foi analisado na forma em que foi gerado, ou seja, em vídeo, uma vez que optamos por efetuar uma análise global das imagens que integrasse gestos, posturas e a

interação das professoras junto dos seus relatos. Defendemos que a fertilidade do vídeo reside nessa integração.

Sobre a questão da transcrição das imagens, encontramos alguns estudos (CARVALHO, 2004; HONORATO et al., 2006; PINHEIRO et al., 2005; GARCEZ et al., 2011, FONTOURA, 2009b) que nos mostraram que tal procedimento pode provocar a perda de qualidade e do potencial do material filmado. Assinalam esses autores que a transcrição das falas é possível, no entanto, descrever gestos, olhares, entonação etc., conjugada com a precisão das imagens, pode ocasionar a redução e o empobrecimento das transcrições em relação às imagens filmadas.

Como bem expressa Carvalho (1996), o exame do vídeo deve ser pautado num processo de ver e rever sistemático para podermos localizar de maneira ‘bruta’ as cenas que possam contribuir às nossas indagações. Nesse veio, destacamos que as cenas que se relacionavam à nossa pesquisa tiveram seus relatos transcritos e foram identificadas pelo “time codes”, isto é, o código que nos permite localizar dentro do tempo da duração do vídeo, junto ao nome da professora que proferiu o relato.

Conscientes de que no registro videogravado impressões subjetivas e pessoais podem estar perpassadas e que o produto não é puramente evidências do real, mas sim uma das formas de compreensão de uma determinada realidade, assinalamos a seguir os passos por nós dados para a construção das inferências sobre o nosso material audiovisual.

Buscando, também, uma maior transparência na análise dos dados, apresentamos detalhadamente as etapas que se seguiram para chegarmos às cenas selecionadas. Sendo assim, assistimos ao vídeo pela primeira vez em 12/10/2011 através de uma escuta e visão atentas deixando as impressões e intuições fluírem para depois precisar os focos (FONTOURA, 2011b). Dessa primeira ‘leitura’ percebemos que as falas giravam em torno das implicações das professoras nas problemáticas cotidianas assim como a aprendizagem integrada ao dia a dia na escola. Essas observações foram registradas no caderno de campo.

Revimos a gravação, pela segunda vez, em 17/10/2011, demarcando em forma de frases os aspectos que de alguma forma fizessem referência à nossa indagação sobre as mobilizações docentes. Destacamos a importância do coletivo na escola, das ferramentas de ensino-aprendizagem, da formação e contexto escolar, da reciprocidade na relação professor-aluno e da valorização dos saberes discentes. Percebemos que nesse segundo momento visualizamos alguns aspectos que não haviam sido identificados anteriormente, principalmente a centralidade nos alunos. Subsidiando essa percepção, Fontoura (2011b)

explica que a maior parte das informações e significados não aparece na primeira leitura, e sim no transcorrer das re-leituras.

O terceiro movimento de análise do vídeo ocorreu em 02/11/2011. Dessa vez revimos e classificamos as frases anteriormente categorizadas no diário de bordo em ideias-chave, sendo elas: o coletivo e o outro na formação; a relação professor-aluno e a formação a partir da prática. Selecionamos e transcrevemos todas as falas que se referenciavam às ideias-chave.

Em 27/11/2011 iniciamos o processo de agrupamento de dados para levantar os temas. Revimos o vídeo no intuito de buscar novos extratos e encontramos uma outra ideia-chave, prática docente e conscientização. Reafirmamos que concebemos a conscientização como um processo, que não se refere a 'insight', conforme pontua Josso (2010a), e sim a estar consciente daquilo que o sujeito faz consigo mesmo, é ao mesmo tempo o início e a conclusão de uma determinada trajetória. Nesse sentido, visualizamos a conscientização das professoras sendo alavancada a partir da mobilização em torno de necessidades de suas próprias ações.

Voltando à etapa de estabelecimento dos temas, consideramos importante destacar os princípios elencados por Fontoura (2011b):

Coerência: os temas devem seguir uma mesma forma de escolha para garantir a coerência interna do trabalho; Semelhança: os temas devem ser agrupados pelo que parecer ao pesquisador pertencer ao mesmo grupo temático; Pertinência: os exemplos devem ser selecionados de acordo com o referencial teórico e o objetivo do estudo; Exaustividade: quando encontramos nos textos transcritos muitos exemplos de um mesmo tema e esgotamos este tema; Exclusividade: uma passagem não deve, em princípio, servir para exemplificar mais de um grupo temático. (p.72)

De acordo com os princípios acima, selecionamos os extratos dos relatos das professoras, destacando em negrito as unidades de significado que correspondessem ao tema elaborado. Ressaltamos que a tematização entrecruzou o olhar do pesquisador com a ótica dos teóricos que baseiam nossa investigação.

Nas leituras das cenas, registramos por escrito o modo como cada professora interpretava as situações junto com as suas reações, as interações que estabeleciam entre si, as expressões faciais e seus comentários. Acreditamos que estes aspectos podem favorecer o entendimento da prática pedagógica e das mobilizações formativas por ela propiciada, com suas múltiplas variáveis e seu dinamismo.

Dessa forma, apresentamos a tematização do nosso material videogravado.

Tema 1 – O trabalho coletivo e suas implicações no contexto escolar

Nos extratos do tema 1 identificamos o valor atribuído pelas professoras ao trabalho coletivo na escola. Em suas falas, expressões e posturas, percebemos que a coletividade na escola apresenta-se como um espaço de aprendizagem sobre a profissão, sobre o ensinar e sobre as imagens que elas constroem de si mesmas. Esse coletivo, por nós entendido enquanto um movimento colaborativo, possibilita a construção de respostas aos problemas do cotidiano e também o fortalecimento do desenvolvimento pessoal e profissional docente.

No entanto, a relação entre os professores na instituição escolar pode ser interpretada, pelos profissionais responsáveis pela gestão, como uma forma de interferência negativa à dinâmica escolar. Esse fato, de acordo com Tardif e Lessard (2009), remete-se à questão do individualismo docente, que por sinal é debatido em diversas esferas há bastante tempo. O autor tensiona essa problemática com o seguinte questionamento: “resta-nos saber [...] se o individualismo dos professores está na origem da falta do espírito de equipe ou se é falta de um projeto coletivo que está na origem desse individualismo” (p.188).

Imersos nesse questionamento, trazemos a fala da professora Vanda que entrelaça em sua narrativa uma experiência profissional na qual se viu tendo que trabalhar individualmente, mediante orientação da gestão de sua escola. Evidencia-se em sua fala a não concordância do trabalho docente ‘estanque’, acreditando e afirmando assim sua aposta no coletivo.



Cena 1 – Narrativa da professora Vanda

Vamos acabar com essa farra! Cada uma (professora) vai ficar estanque. E o trabalho estanque na educação não funciona, o trabalho estanque na educação não funciona (maior entonação) pode funcionar em outra área, nem sei se funciona em outra área, mas não funciona. E eu vejo esse ano, eu sei que elas estão fazendo o trabalho Acelera, Se Liga

muito bem, mas se perdeu o conjunto, o conjunto se perdeu, o coletivo se perdeu esse ano.
(0:21:54/ V)

Por comungarmos também com a valorização da dimensão coletiva da docência como um fator promotor de significação¹⁵ (TARDIF; LESSARD, 2009) do próprio trabalho assim como propulsor de novas formas de atuação, ressaltamos um projeto¹⁶ que será desenvolvido, em 2012, no Ciep no qual mergulhamos para desenvolver a presente investigação. Este projeto busca promover um intercâmbio entre os professores e os licenciandos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ com vistas a potencializar a prática dos professores num movimento de reflexão conjunta e de fundamentação teórica, visando à melhoria das condições de trabalho. Acreditamos que devido ao intento de proporcionar espaços de partilha entre os professores do Ciep e a valorização do diálogo escola-universidade, esse projeto poderá fortalecer o coletivo, e assim potencializar o agir pedagógico das professoras sujeitos de nossa pesquisa e de outros do corpo docente da escola que venham a se engajar no projeto.

Complementando a narrativa selecionada acima, a professora Viviane nos conta sobre os arranjos coletivos efetuados no dia a dia da escola e as relações profissionais que se estabeleciam, evidenciando novos modos de enfrentamento aos entraves impostos pela realidade escolar:



Cena 2 – Narrativa da professora Viviane

As atividades extras que a gente fazia, assim, eram atividades que a gente conseguia não só contaminar a gente mesmo, mas o segundo segmento, a gente conseguia atingir os professores do segundo segmento. (0:22:24/ Vi)

¹⁵ Para Tardif e Lessard (2009) a significação da ação é social, pois é partilhada e interpretada por diversos atores, mobilizando recursos coletivos.

¹⁶ Projeto intitulado “A Universidade e a Escola Básica: caminhos na investigação e aprimoramento do ensino-aprendizagem” coordenado pela professora Dr^a. Gianine Maria de Souza Pierro e financiado pela FAPERJ.

Nas reuniões a gente se coloca né, a gente já falou sobre esse aspecto, que a gente precisa rever isso, o ano passado foi um ano muito bom para essas crianças. Eles estão muito melhores, assim na escola, eles nos viram com outros olhos também, com um respeito muito grande, todos eles, eles passam por nós, eles conseguem valorizar o que a gente fez por eles, na verdade, o que eles fizeram por eles mesmos. (0:23:24 / Vi)

Eu acho que pra reverter essa situação a gente tinha que trabalhar com a equipe muito mais próxima à gente, mas...(expressões faciais que representa uma não concordância com a situação) Ficou complicado, porque a gente não tinha O.E., não tem O.P., a O.P. estava de licença. A diretora tem lá seus compromissos né, a gente sabe que tem e assim, essa ponte professor-direção ficou feita pela coordenação, só que a coordenação também tem outros afazeres, não é igual à orientadora pedagógica que faria essa ponte, então ficou complicado. (0:23:56 / Vi)

Articulando os extratos acima, que versam sobre a questão trabalho individual e coletivo da docência e as impressões da instituição escolar frente a essa relação, junto às reflexões teóricas por nós estabelecidas com Josso (2008; 2010a; 2010b), Tardif (2010) e Tardif e Lessard (2009), percebemos que a escola se apresenta de forma dual, uma vez que se nela se presentificam as normas e controles organizacionais que buscam o exercício individual, ao mesmo tempo em que se imbrica ao coletivo, que se expressa através das interações entre os professores e alunos, entre os próprios professores e também junto à comunidade escolar.

Para Tardif e Lessard (2009, p.109), “a escola como todo local de trabalho, não é apenas um ambiente neutro ou acessório; sua própria estrutura ocasiona para os professores tensões que estão no âmago de sua profissão”. Dessa forma, defendemos que a escola necessita ser (re)conhecida como um espaço social de estudo e aprendizagem tanto de alunos quanto de professores. Aprendizagens essas que brotam por meio do trabalho coletivo, que levem à mobilização do grupo ou equipe escolar, ao fortalecimento de desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos que compõem esse lócus.

Nesse veio, concordamos com Josso (2010a) quando afirma a imprescindibilidade de problematizar as relações que o sujeito faz consigo e em interação como outrem, pois é na dialética entre as práticas individuais e as atividades interativas que o sujeito se institui “ao mesmo tempo autônomo e interdependente, assumindo a responsabilidade de seu processo de

conhecimento no seio de uma coletividade, negociando sua contribuição e o sentido que ele lhe dá” (p.32).

Trazendo a questão do significado nas interações, Tardif (2010), destaca que é na partilha com os colegas de profissão que o saber ganha sentido. Ampliando essa ideia, Josso (2010a) salienta que no contato com o outro através da pluralidade de pontos de vista “obriga a precisão do seu e leva a interrogar-se sobre as articulações possíveis”. Dessas articulações novas aprendizagens são elaboradas e outras são transformadas.

O trabalho docente, devido à sua complexidade, não se sustenta apenas numa perspectiva individual, mas sim na coletividade, num partilhar mútuo e conjunto com os pares, o qual favorece a elaboração de novas formas de ação perante o confronto com os dilemas e desafios diários, consolidando e otimizando seu próprio exercício pedagógico. Dessa forma, percebe-se, em nossa pesquisa, que o desenvolvimento profissional do professor se apresenta como reflexo da partilha de saberes, do trabalho reflexivo construído de forma coletiva, entre outras possibilidades.

Tema 2 – Interligando a formação continuada docente na relação diária com os alunos

Visualizamos também nas narrativas das professoras a formação continuada interligada nas relações pedagógicas com os alunos. Percebemos nas suas falas que na interatividade diária com as turmas surgiam situações que provocavam desconforto e por consequência as levavam a buscarem possíveis soluções. Essas soluções englobavam uma tríade, por nós entendida como perceber-pensar-fazer. Portanto, a percepção dos desafios confrontados no cotidiano escolar promovia a mobilização por formação nas professoras.

Vemos em Tardif e Lessard (2009) que essa percepção refere-se a um dos três níveis em que se opera a tarefa docente. Para estes autores, “os professores precisam, continuamente, ‘ler e interpretar’ a classe, os movimentos dos alunos, suas reações, seus progressos, suas motivações, etc” (p. 250).

Nesse sentido, sendo o professor um “leitor de situações” que ao lê-las constrói sentidos que contribuem de modo a direcionar sua ação através das suas próprias imagens mentais, que referem-se ao seu repertório de saberes acumulados, torna-se necessário a problematização destes para a melhoria do trabalho docente.

Trazemos então a fala da professora Viviane,



Cena 3 – Narrativa da professora Viviane

Se eu não entender o que cada um precisa, eu não consigo trabalhar. Então eu preciso estudar, preciso buscar novas maneiras de atingir esse aluno. Seja pra dizer que ele vai ser aprovado, é um passeio ou outra coisa (risos que podem justificar sua desconfiança diante da própria atitude), mas eu preciso motivá-lo, porque senão, eu não consigo... Eu te falei, tem que criar vínculo, eu precisava criar vínculo com eles. Como eu vou criar vínculo com uma criança de nove anos e outra de quatorze anos no mesmo espaço? Qual é a linguagem que eu vou usar? Entendeu? Então é assim. (0:34:50 / Vi)

Vemos com a professora Viviane a importância de estudar para adequar o seu trabalho aos anseios dos alunos. Inferimos que o estudo pode remeter ao momento de racionalizar a própria prática para assim definir as razões para o agir. Com Freire (1987), percebemos que é nessa busca que se inaugura o diálogo da educação com a prática de liberdade, uma vez que promove a consciência de si e a consciência do mundo.

A professora Alessandra continua,



Cena 4 – Narrativa da professora Alessandra

O que contribuiu muito para minha formação foi justamente isso, você vê que o aluno tá buscando, é uma criança que não falta, que é o caso do João que eu já tinha comentado. O João é um aluno super assíduo, uma pessoa que você vê que quer aprender, você percebe pela angústia dele de querer fazer. Está com quatorze anos na quarta-série, sem saber ler e escrever. Isso tudo te leva a ficar também muito angustiado e buscar novos cursos, buscar novas fontes, novos pensadores para que você possa ajudar aquele aluno. Mas o que me motivou mesmo a continuar estudando além da qualificação profissional, que eu já falei sobre isso em outros momentos, do nível financeiro, profissional, de imediato é o aluno, é querer o melhor para o aluno. (0:25:02 / A.)

Na narrativa da professora Alessandra, percebe-se o componente emocional que influi na relação pedagógica. De acordo com Tardif e Lessard (2009), o trabalho docente repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções. Esse componente pode levar o professor a mobilizar-se na busca de respostas para esse aluno. Vemos também a relação dialógica (FREIRE, 1987), uma vez que há o reconhecimento do outro por parte da professora, ao mesmo tempo em que há o reconhecimento de si própria no outro.

Podemos entender que a formação continuada e a prática pedagógica são atividades que se intercomunicam, que se relacionam diretamente com o cotidiano escolar. Percebemos que é na vivência da sala de aula com suas interações que a atividade das professoras se organiza e converge para um modo mais adequado aos alunos.

Dessa forma, vemos na narrativa da professora Vanda que a curiosidade dos seus alunos a mobiliza na busca de insumos pedagógicos para a efetivação da proposta de ação. Nas suas palavras,



Cena 5 – Narrativa da professora Vanda

O que me contribui também, aproveitando o que Alessandra tá falando, é a curiosidade do meu aluno, quando o aluno quer aprender, quando ele está em processo de aprendizagem, o desafio dele, a curiosidade dele me motiva a pesquisar mais. Tantos anos de profissão, ainda estou aprendendo, cada dia em sala de aula, a cada turma que eu pego, eu estou aprendendo. Então, o que me motiva na formação é a curiosidade do meu aluno, quando ele erra, quando ele não consegue, quando ele fica xoxo ali no canto, é essa curiosidade dele, essa dificuldade dele me traz a pesquisar, a trazer para ele outras estratégias de caminhos para um novo aprendizado. (0:27:15 / V)

Freire (1987) ajuda-nos a clarificar a questão da curiosidade expressa na fala acima. Segundo o autor, quando o professor opta por instigar a curiosidade do aluno, ele está rompendo com a consciência ingênua. Isso significa dizer que a professora Vanda procura produzir em seus alunos a compreensão do conteúdo ao invés de apenas depositar ou transferi-lo. O autor reforça que essa é a prática de um professor democrático, ou seja, que promove a capacidade crítica do aluno, sua curiosidade e a sua insubmissão. Assim, os conhecimentos ensinados se comprometem com a transformação e emancipação social além de possibilitarem a construção da cidadania a todos os envolvidos.

Percebemos também nas narrativas das professoras uma dinâmica de auto-observação, isto é, a explicitação e compreensão, feitas por si mesmas, de seus percursos e experiências. De acordo com Josso (2010a, p.316), “essa capacidade de auto-observação e de explicitação implica uma aprendizagem em si” além de permitir mobilizações para projetar e guiar suas próprias transformações. Apresentamos abaixo, alguns extratos:



Cena 6 – Diálogos entre as professoras Alessandra e Viviane

Eu só me vi professora, quando eu peguei as crianças, dava aula pra EJA. Quando eu vim trabalhar com criança, eu me vi professora, de ter de estudar, de correr atrás, de procurar. (0:28:19 / Vi)

Minha formação continuada, ela me deu mais base pra isso, eu consigo pensar diretamente no problema de cada um pra tentar resolver. Embora a gente não consiga por outros fatores, mas a gente tenta nessa forma. Tenho aquele aluno que precisa ser alfabetizado, eu preciso, se for preciso plantar bananeiras para que ele aprenda. Então de que maneira eu posso fazer isso? Buscando melhorar minha formação, buscando novas fontes. (0:26:05 / A)

Então eu fui buscar né, assim a vida da gente continua rodando, mas entre um tempinho e outro, você consegue ir adequando o seu trabalho, se não você fica parado no tempo, não dá pra ficar parado no tempo, você tem que motivar seu aluno e aí você vai agregando essas coisas no seu dia a dia. (0:29:19 / Vi)

Podemos identificar nos extratos acima, junto às contribuições de Josso (2010a), que as professoras estão tendo acesso ao seu próprio processo de formação, pois elas estão falando de si mesmas numa dinâmica interior com as interdependências e as relações estabelecidas por cada uma. Assim percebe-se que as interações com os alunos e seus condicionantes sociais e culturais, possibilitam a elaboração e re-elaboração de novas compreensões que compõem o exercício docente. Essas compreensões são também atravessadas pelos contornos pessoais de cada professor, enriquecendo sua própria formação continuada.

Conforme se revela nas falas acima, a prática pedagógica com as relações entre professores e alunos configura-se num processo dinâmico de reflexão e de criação de outras formas de ação. Dessa relação emergem saberes que se constituem nos processos de aprender e ensinar, ao mesmo tempo em que imprimem significado à própria prática docente fortalecendo a formação, que se faz então permanente, no cotidiano escolar.

Tema 3 – Práticas docentes e conscientização

Nesta temática, identificamos a prática individual e coletiva das professoras como um espaço promotor de aprendizagens em que se entrelaçam o pessoal, o social e o profissional. Percebe-se em suas narrativas que as professoras conseguem produzir e transformar saberes

necessários ao exercício cotidiano em sala de aula, a partir do diálogo com outros professores, nas reflexões teóricas e na temporalidade de estar na profissão.

Para melhor clarificar o que mencionamos acima, trazemos as vozes das professoras:



Cena 7 – Diálogos entre as professoras Alessandra Vanda e Viviane

*Hoje em dia eu até me sinto assim, o que me dão pra fazer eu vou. Antes, eu não ia não, eu ia ficar no mesmo lugar a vida inteira ia ficar ali que tava bom, confortável, tava bonitinho e eu ia continuar trabalhando ali. Hoje em dia não, eu falava assim, não quero trabalhar nem pensar com criança grande, só trabalho com jardim de infância, não vou, porque eu não consigo, não sei trabalhar, não tenho habilidade. É mentira, isso é maior balela. A gente quando pega, e quem gosta do que faz, vai pegar, vai estudar e vai trabalhar, ai entra naquela porcentagem, ficava doida, não tou conseguindo, tá sim, **é porque na verdade a educação vai ser, vai levar um tempo pra você entender tudo isso, por isso assim, esses fatores todos me levaram a ser o que sou hoje.** (0:29:37 / Vi)*

***Eu não tinha a mesma visão que tenho hoje e mesmo assim, vindo trabalhar na rede, já tô na rede há dez anos e não me senti totalmente pronta pra enfrentar os desafios diários. E a cada dia estamos aprendendo mais com os nossos alunos. Acho que você aprender com uma criança te dá uma satisfação** (mudança na voz e expressão facial de alegria expressando a emoção diante do fato); eu me sinto muito bem quando uma criança, através de um gesto, através de uma atividade, consegue me ensinar. Eu não sou dona de um saber, tô aqui pra aprender, eu consigo mediar o conhecimento. (0:33:31 / A)*

A gente estuda, a gente precisa dos teóricos pra subsidiar o nosso trabalho, mas é a prática que nos diz o que você vai fazer, mas além disso, foram as relações interpessoais com os

outros professores, essa conversa de você perguntar pro outro, o que você tá fazendo. Me socorre, não sei resolver isso! Eu não tô conseguindo, não vou, olha pra esse aluno vê se você consegue fazer uma coisa diferente com ele, porque às vezes ele tem afinidade com você, não tem comigo, preciso fazer dessa forma. Aí assim, eu me descobri professora, assim nessa, vi que tinha uma certa habilidade pra isso. (0:28:25 / Vi)

A descoberta também de você não ser professor da classe, ser professor do aluno, o aluno ele não é a classe, classe é o conjunto. Mas a gente consegue se perceber como professor individual. Eu não sou uma professora, uma explicadora, e sim sou a professora do Tiago, professora da Viviane e eu consigo perceber a individualidade de cada um e você consegue focar naquele aluno, mesmo sem ter muita habilidade ainda pra tá escrevendo, anotando e consigo com minha experiência que já não é tão pouca (sorriso que pode expressar a felicidade de reconhecer a experiência como um elo que promove a qualidade do seu trabalho), é, perceber o que você realmente precisa e vou naquele foco. (0:30:32 / A)

Então são os meus desafios, faltosos, repetentes, e eu tenho que dar conta no final do ano dessa turma de 22 alunos. E os desafios são todo tempo essas faltas, é você trazê-los para escola. É ele vir um dia e olha eu estou com saudade e a turma também se mobiliza pra trazer esse colega... Você tem que motivar a turma, mostrar que esse aluno faz parte da turma. Então agora quando um aluno falta todo mundo cobra dele, poxa fulano você faltou por quê? Olha só, não sou só eu que sinto falta de você não, quer dizer, esse é um desafio, o aluno perceber que é importante em sala de aula. (0:35: 48 / V)

Ai quando chegou na segunda-feira, tia como é que foi lá? Muito cansativo, é, estudar num cansa? Dói a cabeça um pouco, tô muito cansada. Eles ficam assim. Eles perguntam, eles percebem que você também estuda, que você também tá buscando e buscando pra eles. (0:07:01 / V)

Nas narrativas das professoras podemos visualizar que o contexto escolar e toda sua dinamicidade de relações podem possibilitar a transformação das experiências docentes em elementos para potencializar o agir pedagógico, assim como também proporcionar um movimento de rever os referenciais e as próprias condutas. Para tanto, torna-se necessário existirem espaços para os professores (com)partilharem saberes, debaterem problemas e produzirem alternativas para um caminho mais fértil no processo de ensino-aprendizagem.

Pois na formação continuada, os professores *no fundo, no fundo, tá buscando pra eles, pra nós claro e mais pra eles.* (0: 07:07 / V)

De acordo com Josso (2010b) a formação continuada deve pautar-se numa dinâmica de aprendizagem consciencial, isto é, que possibilitar o exercício de nossa sensibilidade nos planos perceptivo/sensitivo, emocional/afetivo, intelectual/racional. Tais planos favorecem a construção de conhecimentos de si mesmos e de seu contexto altamente válidos e significativos, uma vez que articulam os julgamentos, as deliberações e os modos de se comportar nas situações cotidianas.

Esses conhecimentos direcionam reflexões e práticas como mudanças sob o ângulo das relações entre antigo e novo, individual e coletivo, interioridade exterioridade, como também o conhecimento sob o ângulo das relações entre prática e teorização, conhecido e desconhecido, permitindo guiar e projetar transformações (JOSSO, 2010b).

Nessa perspectiva, entendemos que o processo de formação continuada precisa pautar-se nas aprendizagens efetuadas pelos professores e professoras em seu contexto de trabalho, pois com elas orientamos nossas ações no cotidiano e damos sentido ao estar/ser docente. Trata-se de reconhecer essa formação como movimentos de desenvolvimento da autonomia docente, de criação e recriação de práticas necessariamente refletidas e embasadas onde se situam e são construídos os saberes e fazeres da profissão.

Dessa forma, defendemos que seja importante considerar o trabalho docente como parte integrante da formação continuada, para assim possibilitar e fortalecer os professores nos modos de enfrentamento de cada situação da sala de aula articulando suas ideias num movimento criativo e autônomo de intervenção pedagógica.

2.4 Da empiria à conceituação: articulando os dados da pesquisa

Após realizar o estudo e análise dos dados de cada etapa do caminhar desta pesquisa, surge o momento de triangularmos os materiais empíricos. Para tanto, relato a trajetória para elaboração da dinâmica de triangulação: primeiro reuni e li o material coletado nas diversas etapas da investigação (registro fotográfico das observações em sala de aula, entrevista narrativa, encontro de discussão filmado), perpassando pelo diálogo com as anotações reflexivas do espaço de encontros com egressos.

No segundo momento, reli todos os dados, construindo duas categorias temáticas que comungassem com as unidades de significado (FONTOURA, 2011b) de cada fase empírica da pesquisa, verificando as relações entre elas. As categorias temáticas foram: 1 - O contexto do trabalho docente e 2 - As interações entre professora-aluno e consigo mesma .

Estabelecemos a categoria 1, pois ao rever os dados, constatamos que o compromisso com o trabalho, as relações interpessoais e o trabalho coletivo foram reforçados pelas professoras como dimensões que fortalecem o agir, promovem aprendizagens da profissão e as levam a se implicarem mais nas questões e problemáticas do cotidiano escolar, complementando, ampliando e enriquecendo uma à outra.

Para melhor clarificar esta categoria, pensamos ser significativo relembrar a análise efetuada na entrevista narrativa, na qual foram construídas três tematizações que se seguem: formação enquanto compromisso com o trabalho, com o processo de investir em si e de implicar-se. Identificamos nessas tematizações uma maior incidência de sentido para “o contexto do trabalho docente”. Em outro material empírico, que se referiu ao encontro de discussão filmado, percebemos uma conjugação com esta categoria, uma vez que elencou o trabalho coletivo em um dos seus temas.

A categoria 2 por nós denominada “as interações entre professora-aluno e consigo mesma” faz referência à significativa importância demonstrada pelas professoras às interações com os alunos e entre os colegas como produtoras de aprofundamentos sobre questões pedagógicas não solucionadas a nível individual, como também de elaboração de modos de enfrentamento aos desafios postos no cotidiano escolar. Isso reforça nosso entendimento de que a tomada de consciência é necessariamente produzida com os desafios, questionamentos, partilhas de ideias e pontos de vistas, tornando possível o desencadeamento de novas posturas de ação.

Portanto, na perspectiva freireana na qual nos inserimos para ajudar a entender aspectos da formação continuada docente, vemos que o pensar a situacionalidade, isto é, a condição de existir, possibilita uma “inserção” na realidade levando-nos a captar e desvelar as dimensões “tempo-espaciais” que marcam e nos marcam, sendo a inserção o resultado da “conscientização da situação. É a própria consciência histórica” (FREIRE, 1987, p.91). Essa consciência é por nós desvelada a partir dos dados empíricos, como uma configuração dinâmica através, principalmente, das interações entre as professoras e os alunos frente às situações cotidianas.

Na análise dos registros fotográficos, que centrou-se na problematização¹⁷ das dinâmicas nas salas de aulas das professoras, foram identificados os aspectos – investigação, acompanhamento e vínculos- estes resultantes das interações com os colegas de profissão e alunos, como fatores que favorecem a mobilização por formação.

As interações são destacadas por Tardif e Lessard (2009) como objeto principal do professor, pois “o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc” (p.38).

Com o espaço de encontros com egressos percebemos, a partir das narrativas, que a formação engloba o ser, o fazer e o sentir, sendo tecido por tramas que mobiliza e também desmobiliza, daí a necessidade de considerar o ciclo de vida do professor, pois há uma característica coletiva e ao mesmo tempo individual impressas nos professores, porque são pessoas singularizadas por sua história pessoal.

Podemos assim inferir que nos movimentos interativos da docência, a dimensão do sentido pode estar presente. Portanto, fazendo uma ponte com a formação continuada, torna-se necessário o desenvolvimento de práticas formativas que focalizem as interações em que o trabalho docente se realiza para assim clarificarmos interesses e sentidos que os professores imprimem ao realizá-los.

Retornando ao processo por nós efetuado de categorizações, é válido ressaltar que a separação das análises das entrevistas narrativas, dos registros fotográficos e do encontro de discussão filmado em cada categoria foi direcionada pelo grau de aproximação com o tema, o que não descarta a vinculação de uma à outra. Isso quer dizer que cada uma dessas análises pode ter os seus temas presentes nas duas categorizações, no entanto, cada um apresenta um grau de incidência que o fez pender a uma determinada categoria.

Ao relacionarmos as categorias, Contexto do trabalho docente e Interações entre professora-aluno e consigo mesma, junto à questão da Formação Continuada, identificamos uma necessidade de que as práticas formativas tornem-se capazes de elencar os problemas enfrentados pelos professores como também promover espaços coletivos para busca de respostas, seja por uma dinâmica construída por um grupo de professores ou através do corpo docente da escola como um todo.

¹⁷ Concebemos a problematização em Freire (1987) no sentido de uma análise crítica da realidade em que se desvela o mundo e o outro num movimento dialógico.

Para reforçar esse dado, destacamos que evidenciamos no espaço de encontros com egressos a especificidade da formação que Josso advoga (2010a, p.196), a fala de que “formar-se é transformar-se”. Isto porque as falas revelam momentos cruciais, que não são planejados, mas ocorrem como resultado de acúmulo de dificuldades e desafios. Esses momentos são produtores de aprendizagens, pois permitem tomar consciência de que a mudança implica em escolha e renúncia, traz algumas aquisições e ainda abertura a novas potencialidades.

Dessa forma, vemos a formação continuada expandindo-se para além do contexto de controle das secretarias de educação, que decidem externamente as necessidades de formação dos professores, muitas vezes não promovendo significativas aprendizagens nestes. Nesse sentido, quando a formação migra para o espaço escolar, imprime um reconhecimento dos professores como protagonistas das suas necessidades formativas, assim como também promove a superação do “caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento” favorecendo “o apoio profissional entre os pares para lidar com as mudanças e inovações (MONTEIRO, 2006, p.65).

Com a observação das salas de aulas das professoras, com a entrevista narrativa e o encontro de discussão filmado pudemos ver e reconhecer a escola como um espaço eminentemente relacional onde as professoras vivem sua profissão, se apropriam das determinações do sistema educativo e as interpretam, atribuindo sentido ao seu agir e consolidando o estar na profissão. Conforme nos explicam Souza et al (2008b), que o cotidiano humano é sobremaneira constituído de trocas e interações que alimentam modos de se mover no interior das relações de força das instâncias sociais e da própria sociedade.

As histórias tecidas pelas professoras nos revelam determinadas vivências significativas que adquirem o status de experiências formadoras (JOSSO, 2004), ou seja, se configuram enquanto aprendizagens para vida pessoal e profissional sustentando o próprio desenvolvimento profissional. Essa constatação clarifica-se nas narrativas das docentes quando é destacado o entendimento das apropriações ocorridas ao longo de suas aprendizagens e experiências.

Reconhecemos os relatos das professoras como narrativas de formação, uma vez que propiciaram o contato com si mesmo, com as experiências significativas, possibilitando uma dinâmica de indagação sobre escolhas e de desenvolvimento na profissão. Isso fica evidenciado quando as docentes expressaram os meios pelos quais se inserem e vivem o seu cotidiano, num movimento de transformação.

Com Josso (2004), entendemos que experiências formadoras alimentam tanto autoconfiança como também dúvidas. Nas etapas empíricas de nossa investigação, as professoras imprimiram em seus relatos reconhecimentos e estranhamentos através das avaliações de suas atitudes e concepções de formação e prática pedagógica.

Nas narrativas¹⁸ das professoras Alessandra, Vanda e Viviane pudemos evidenciar as experiências que marcaram a sua formação e conferiram sentido ao estar na profissão. Estas experiências favorecem a construção de concepções que podem influenciá-las nas decisões imprimindo ritmo e direcionamento ao desenvolvimento profissional. No entanto, tornam-se necessários espaços coletivos para problematização (FREIRE, 1987) produtoras de reflexão.

Monteiro (2006) reforça essa postura ao destacar que a reflexão tomada como componente na construção de conhecimento sobre o desenvolvimento profissional engloba mudanças conceituais, uma vez que reconhece na articulação conhecer/desenvolver uma dinâmica interativa que entrelaça formação e atividades pessoais e profissionais do professor.

No entrelace das narrativas¹⁹ com a observação da sala de aula, pudemos perceber que as professoras Alessandra, Vanda e Viviane elaboram em seu cotidiano o próprio fazer docente, desenvolvendo práticas para lidar com a heterogeneidade dos alunos e ao mesmo tempo enfrentarem seu próprio processo formativo.

Nessa relação de embate entre a prática cotidiana e seus desafios, conjugado aos seus modos de se perceberem professoras, conferem um significado às suas ações, significados estes que as auxiliam a fazerem melhor seu trabalho enriquecendo sua formação, que se dá constantemente.

Percebemos que as professoras, nas suas narrativas, destacam o fator “busca” como um caminho para conduzir, re-conduzir e fortalecer a prática pedagógica. Nesse sentido, vemos essa mobilização por buscar como itinerários que direcionam Alessandra, Vanda e Viviane a inventarem e se re-inventarem ao mesmo tempo que se reconhecem conhecendo e percebem-se protagonistas de sua vida e formação.

Como contribuição do espaço de encontros com egressos, salientamos através de nossa vivência como integrantes do grupo e pesquisadores, que apreendemos que um processo formativo pode ser transformador, desde que se considerem as características pessoais e as experiências de vida e profissional para assim refletir sobre, na e com a prática construindo constantes ressignificações e novas aprendizagens.

¹⁸ Entendemos que as etapas de nossa pesquisa foram tecidas por narrativas que expressaram modos de ser, fazeres e saberes. Para tanto, baseamos nos, principalmente em Souza(2006, 2010) e Josso (2004, 2010a).

¹⁹ Conjugação da entrevista narrativa e do encontro de discussão filmado.

Sendo assim, percebemos que as mobilizações por formação continuada assentam-se no entrelaçamento entre o anseio pessoal, referenciado ao sentimento de incompletude e ao contexto da própria prática, englobando as interações professor-aluno, professor-professor e a socialização entre os pares.

Diante disso, defendemos que o acesso às mobilizações docentes e por fim, a sua compreensão, tanto por parte dos professores quanto dos gestores de formação continuada, pode contribuir para subsidiar discussões sobre as causas e dificuldades que os profissionais da educação encontram para desenvolver-se profissionalmente, propondo possíveis caminhos sob um olhar problematizador e dialógico que imbrique o formar e o formar-se.

Nesse sentido, ao unirmos as itinerâncias de nossa investigação, verificamos que o sentido da formação continuada emerge do interior das práticas das professoras, nas suas dinâmicas singulares com seus alunos e colegas de profissão, como também no enfrentamento como seu próprio modo de ser e fazer.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NUM CONTINUUM DE SENTIDO

Realizada a trajetória de estudo, análise e triangulação dos dados desta dissertação, surge o momento de revisitar os percursos realizados e construir as reflexões gerais e sínteses finais. Com intuito de encaminhar as sínteses finais retomaremos a questão central de nossa investigação, procurando respondê-la: quais são as mobilizações que as professoras efetuam a si próprias na busca por formação continuada?

Identificamos com as reflexões empreendidas neste trabalho, que o ponto de partida das mobilizações por formação continuada docente emerge do contexto do trabalho conjugado às interações professor-aluno e professor(a)-professor(a). Afirmamos que do contexto escolar com suas múltiplas interações emergem as necessidades como também as possibilidades de atuação. Torna-se necessário enfatizar o aspecto coletivo que atravessa as mobilizações docentes, no qual o redimensionamento individual atravessa o coletivo tecendo-se por partilhas e reflexões sobre as experiências e conhecimentos construídos por todos e por cada um/a.

Entendemos que não há uma resposta fechada, exata, mas sim apontamentos que descortinam possibilidades de compreensão sobre as mobilizações por formação continuada. Não pretendemos apontar conclusões definitivas, uma vez que muito há para se entender sobre as experiências e o desenvolvimento profissional docente. Estamos conscientes de que uma gama de experiências formadoras estão a acontecer assim como o desenvolvimento segue enquanto práticas pedagógicas ocorrem.

Percebemos, com as narrativas das professoras, que a atuação profissional requer uma gama de saberes, que dificilmente podem ser ensinados apenas nas capacitações ou outros cursos de aperfeiçoamento, uma vez que resultam da elaboração pessoal no contato direto com o contexto de trabalho, nas experiências vividas e no enfrentamento e resolução de desafios e dilemas.

Dessa forma, defendemos que o conhecimento pertinente à formação continuada deriva, sobretudo, da análise e síntese das experiências e aprendizagens que permeiam o estar na profissão através do entrelaçamento da dimensão pessoal e profissional docente

promovendo além da superação da formação prescritiva, uma presença ativa nos movimentos formativos.

Percebemos que o pensar em dialogicidade com o fazer na formação continuada possibilita aos professores a imersão num movimento de compreensão de si mesmo e de sua prática, promovendo aprendizagens que resultam em tomadas de consciência, pois ocorre a clarificação das relações que são estabelecidas entre a ação, a cultura e o cotidiano. Destacamos que a tomada de consciência nos movimentos formativos pode ser desenvolvida a partir da problematização das escolhas, da reflexão sobre atitudes e da ressignificação das experiências. Nesta perspectiva, professores passam a perceber que o olhar para si e para os itinerários profissionais constitui-se em fonte de aprendizagens significativas e também de fortalecimento pessoal e profissional.

Sobre as etapas da pesquisa, ressaltamos que as mesmas se interligaram, pois as entrevistas promotoras de recordações e o encontro para a discussão desencadearam momentos de reflexão em que cada sujeito pode rever e pensar o próprio percurso de formação, a partir de sua fala.

Os resultados da nossa investigação apontam para a necessidade de se compreender o desenvolvimento pessoal e profissional do professor atrelado às experiências cotidianas. Sendo assim, defendemos que a formação continuada esteja voltada para a produção de saberes e não por um consumo acrítico, mas sim partindo das reais necessidades, baseando-se nos diversos aspectos do que se passa no local do trabalho.

A contribuição do nosso trabalho para o campo da formação de professores e professoras reside no fato da fertilidade e potencialidade do coletivo nas dinâmicas formativas, uma vez que a ausência do outro dificulta a (re)criação de ideias e de outras formas diferentes de atuação. No coletivo, ampliamos a percepção que temos de nós mesmos, dos colegas e dos alunos, entendendo todos como sujeitos que coletivamente (re)constroem conhecimentos.

Entendemos assim, que a formação continuada pode ser realizada de diferentes formas, desde a prática cotidiana, passando pelas reuniões ou centros de estudos, nos diálogos realizados no corredor ou no recreio, nas leituras e estudos. Queremos assim dizer que a dinâmica formativa necessita reconhecer o professor como protagonista, ator e autor de sua formação, produtor de um saber rico de sentido. E por ser significativo, esse saber deve ser convidado a adentrar nas instâncias formativas produzindo formas verdadeiras de desenvolvimento.

Torna-se necessário que o professor assumasse-se como protagonista de sua formação, como um profissional que elabora e reelabora conhecimentos, toma decisões. Ou seja, é preciso reconhecer-se como um sujeito epistemológico, que elabora e re-elabora teorias sobre a sua prática. Nesse processo, a universidade pode ter um papel de facilitadora e promotora de espaços e instâncias de promoção e conscientização de formadores de professores para aspectos trazidos nesse trabalho.

Reiteramos a necessidade de se construir um outro olhar na formação continuada docente, por parte dos gestores, professores e outros profissionais que lutam pela melhoria das condições do ser e estar na docência. Um olhar que busque ressignificar a profissionalidade dos professores e professoras, valorizando suas histórias de formação, seus pontos de vistas e suas realidades de trabalho, mobilizando-os para um exercício mais consciente e dialógico. Com o descortinar do nosso trabalho, destacamos como possibilidade para futuros aprofundamentos, o diálogo entre cotidiano escolar e trabalho coletivo na escola junto à formação continuada imbricado com as teorias pessoais dos professores e professoras, estabelecendo um elo com as necessidades formativas e o contexto de trabalho.

Como professor-pesquisador implicado nesse movimento de pesquisa-formação, ressalto que pude viver diversas experiências formadoras, as quais possibilitaram a ampliação do meu repertório de saberes e fazeres, descortinando uma compreensão de que a minha prática docente refere-se a um espaço de pensar, e a escola, contexto este que me constituiu professor, como um lócus que oferece diversas possibilidades de fortalecimento pessoal e profissional.

Nossa pesquisa aqui termina, no entanto, o nosso olhar permanece num exercício constante de busca por outros horizontes, por outras possibilidades de viver e fazer da docência um trabalho efetivamente desejável para uma escola realmente democrática e solidária, sonhada por muitos que fazem a educação em nosso país.

Esperamos contribuir para ampliar as possibilidades de nossas ações formativas nos diversos espaços em que circulamos quando escolhemos desempenhar funções na área de educação pública, importante e desafiadora missão de melhorar a qualidade de vida da população brasileira.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A formação do professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. ; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

ANDRÉ, M. (Org.). Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20, nº 68, dez. 1999, p.301-309.

_____. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. (Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. Página 77–96. São Paulo: Cortez, 2004.

BELEI, R. A. et al. **O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa**. Cadernos de Educação, Pelotas, 187-199, jan./jun. 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em < : <http://www.mec.gov.br>. > Acesso em 03 de set. 2010.

BRZEZINSKI, I. ; GARRIDO, ELSA. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.18, set./dez. 2000.

_____. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In: _____ (org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002, p.7-19.

CANDAU, V.M.F. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: _____ (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, A. M. P. O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula. **Pro-Posições**, v. 7, n.1, março 1996.

_____. **Metodologia de pesquisa em ensino de Física: uma proposta para estudar os processos de ensino e aprendizagem**. In: Encontro de Pesquisa e Ensino de Física. Jaboticatubas, MG, Sociedade Brasileira de Física, 2004.

CARVALHO, J. M. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, Jan./Apr. 2005, n.28.

CATANI, D. B. Memória e biografia: o poder do relato e relato do poder na História da Educação. In: GONDRA, Jorge Gonçalves. (Org.) **Pesquisa histórica: relatos da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, 1997, p.73/80.

CATANI, Denice (Org.). **Docência, memória e gênero** – estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2002.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. do V. T. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. **Educar em Revista**, Jan./June 2007, n.30.

DIAS, G. K. G. D.; COSTA, S. M. S. Comportamento dos professores de educação básica na busca da informação para formação continuada. **Ciência da Informação**, Sept./Dec., 2003, vol.32, n.3.

ENGERS, M. E. A. Educação continuada: uma visão multidisciplinar em diferentes tempos e espaços. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores: Livro 1**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FIGUEIRA, S. T. S.; FONTOURA, H. A. **Praticar a docência: uma reflexão**. In: I Congreso Metropolitano de Formación Docente, Buenos Aires, 2008.

FONTOURA, H. A. **Entre falas e encontros: tecendo fios sobre a prática médica**. (Tese) Doutorado. Rio de Janeiro. ENSP. Fiocruz, 1997.

_____. Formando professores que aprendem a partir dos relatos: uma experiência na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.17, n.29, p.137 – 146, jan./jun., 2008b.

_____. Parceria entre instituição superior e escola básica: alguns apontamentos. In: **Fórum de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, 2009.

_____. Percursos de formação e experiências docentes: um estudo com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: FONTOURA, H. A. **Residência pedagógica: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. Niterói: Intertexto, 2011a.

_____. **Práticas de ensino na Faculdade de Formação de Professores da UERJ de São Gonçalo**, 2008a (relatório de pesquisa).

_____. **Práticas de ensino na Faculdade de Formação de Professores da UERJ de São Gonçalo**, 2009a (relatório de pesquisa).

_____. Revisitando dados e refletindo sobre o uso de vídeo em etnografia. In: FONTOURA, H. A.; MATTOS, C. L. G. **Etnografia e educação: relatos de pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009b.

_____. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA H. A (Org.) **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2011b.

FONTOURA, H. A. ; MATTOS, C. L. G. **O uso do vídeo como instrumento de pesquisa na formação de educadores.** V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Águas de São Pedro, SP, 1998.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **A Educação como Prática da liberdade.** 23ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <www.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 19 de jul. 2011.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Dec.2003, vol.24, n. 85.

GARCIA, M. C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.** Revista SÍSIFO, Universidade de Lisboa, jan-abr, nº 08, 2009, pp.7-22. Disponível em : <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21>>. Acesso em: 25 de jun. 2011

_____. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Lisboa: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.119, 2003.

_____. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** UNESCO. Brasília, 2009.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia.** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí,(RS), Editora Unijuí, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A.(Org). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

_____. Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. In:NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus, 2010b.

_____. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. As instâncias da expressão do biográfico singular plural. In: BOIS, D.; JOSSO, M.C.; HUMPICH, M. (Orgs.), **Sujeito sensível e renovação do eu: as contribuições da fasciaterapia e da somato-psicopedagogia,** Centro Universitário São Camilo, Paulus, 2008.

_____. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LEITE, L. P.; ARANHA, M. S. F. Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, May/Aug. 2005, vol.21, n.02.

LONGAREZI, A. M.; ALVES, T. C. A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Jan./June 2009, vol.13, n.01.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. (Temas básicos de educação e ensino). São Paulo: EPU, 1986 (9a reimpressão, 2005).

MIZUKAMI, M. G. N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: E. E. et al. (Orgs.) **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. (Livro 1)

MONTEIRO, F. M. A. Formação continuada de professores em exercício no ensino fundamental: investigando a aprendizagem da docência. **Revista Educação Pública**, Cuiabá: EDdUFMT, v.15, n.28. 2006. p.59-68.

_____. Narrativas: estratégias investigo-formativas para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência. In: SOUZA, E. C.; PASSEGI, M. C. (Org.) **Pesquisa (Auto) biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Processos de aprendizagem profissional dos professores-formadores. In: MONTEIRO, F. M. A.(Org) **Trabalho docente na educação básica: contribuições formativas e investigativas em diferentes contextos**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote. (Temas de educação 3). Instituto de Inovação educacional, 1993.

PIMENTA, S. G. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. **Por que escrever é fazer história**. (Orgs.). Campinas, SP: Graf. FE, 2005, p.47-62.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Aug.2009, vol.25, n. 2.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOUZA, E. C. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In: PASSEGGI, M.C.; SILVA, V.B.(Orgs.) **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. A arte de contar e trocar experiências: Reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**. vol. 25, n. 11, jan/abr. Natal, RN: EDUFRN, 2006, pp. 22-39.

_____. et al. Culturas, multisseriação e diversidade: entre narrativas de vida e experiências docentes cotidianas. In: FERRAÇO, C. E.; PEZEZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. **Aprendizagens cotidianas com pesquisa**: novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis, DP et alli, 2008b.

_____. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs) **(Auto)Biografia**: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008a.

_____. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão narrar a vida. **Revista eletrônica Educação**, Porto Alegre, v.34, n.2, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707>>. Acesso em: 10 de out. 2011.

SPRADLEY, J.P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In CANDAU, V. M. (org.), **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 112-128.

_____; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: **Seminário de pesquisa sobre o saber docente**, 1996, Fortaleza. Anais. Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo)

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. ; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.).

Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. G. e PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

APÊNDICE A - Anotações Reflexivas do Espaço de Encontro com Egressos

“A história é feita com o tempo, com a experiência do homem, com suas histórias, com suas memórias” (PRADO; SOLIGO, 2005, p.47).

Com este convite de Prado e Soligo²⁰ (2005), me encorajo na escrita das minhas anotações reflexivas envolvendo os muitos que me constituem, professores, professoras e teóricos, num movimento de tessitura dos fios da história pessoal e profissional que me constrói e reconstrói.

As reflexões que se seguem pautam-se na narratização do espaço de encontros Egressos na Faculdade de Formação de Professores da UERJ no qual buscamos complementar nossos questionamentos sobre os elementos que intervêm na construção dos sentidos numa situação de formação.

Relato do encontro – 28/08/2010

Neste dia iniciamos nossos diálogos compartilhando nossas experiências docentes articuladas ao filme “Escritores da liberdade”. Entrelaçamos as tramas do cotidiano docente a partir, principalmente, das relações que se estabelecem no interior da escola e da sala de aula. Destacam-se os modelos idealizados de alunos e os sentimentos gerados no agir docente (ansiedade, aflição e prazer).

Entrecruzando as narrativas orais, visualizamos alguns autores, dentre eles: Foucault²¹ (1987) no que tange aos corpos dóceis; a escrita sensível de Barbier²² (2002) complexidade de Morin²³ (2000) no sentido de pensar a vida por meio da tessitura conjunta, ou seja, superando a fragmentação do conhecimento. Dos aspectos acima elencados torna-se possível compreender que a totalidade da vida está presente na sala de aula e na própria escola.

²⁰ PRADO, G.; SOLIGO, R. Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. (orgs.) **Porque Escrever é Fazer História. Revelações, Subversões, Superações**. Campinas: UNICAMP e Abaporu, 2005.

²¹ FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

²² BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

²³ MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

Envolvido e mergulhado nas narrativas orais, surge uma angústia por parte das três professoras, sujeitos desta pesquisa, angústias essas que referenciavam o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). A professora A. se aproximou de mim e afirmou: “tá sabendo? Somos o último lugar do IDEB.” A partir desse relato, dialogamos sobre nossas concepções de avaliação.

Dessa problemática, surge o anseio de produzir um artigo que nos permitisse refletir e clarificar os fatores que intervêm na escola e nos profissionais que nela atuam por intermédio das avaliações externas.

Relato do encontro – 25/09/2011

Neste encontro, foi sugerida pelas coordenadoras a formação de equipes de estudo para culminar na construção de um artigo que abordasse elementos que surgissem nas discussões.

Assim, aproveitamos o nosso anseio de escrever um texto com a sugestão das coordenadoras. Optamos por problematizar a qualidade do ensino frente os mecanismos avaliativos externos. Esse artigo constitui para os sujeitos dessa pesquisa um modo de afirmar os seus compromissos políticos com a educação de qualidade.

Dessa forma elaboramos um esboço do artigo pontuando aspectos que queríamos discutir, sendo eles, a diversidade presente na escola e as dimensões sociais e culturais que são relegadas pelos mecanismos avaliativos.

Penso que este artigo²⁴ se apresenta como uma outra forma de apreender os saberes tecidos no cotidiano escolar, além de possibilitar o ver, sentir e ouvir incorporando a potencialidade que cada acontecimento traz em si.

Na confecção desse texto, definimos primeiramente uma questão que descortinasse nossas inquietações, indagando: Como uma política avaliativa pautada em índices quantitativos pode abarcar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem? Uma das professoras destacou que os índices têm maior utilidade para gestores, mas para professores pode reduzir o processo educativo a uma educação para o teste. Nesse momento, as professoras relataram que ao receberem a posição de sua escola no IDEB, construíram um material para prepararem seus alunos para as provas do Ministério da Educação. No processo

²⁴ FIGUEIRA, S. T. S.; CORDEIRO A. C.; SANTOS V. B. G.; SARAIVA, V. S. Repensando as políticas avaliativas nas vozes docentes: o que os professores têm a nos contar? In: Fontoura, H. A. (Org.) **Residência Pedagógica**: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Niterói: Intertexto, 2011.

de elaboração do material, embasaram-se em teóricos que tomam o conhecimento enquanto construção e não somente transmissão. Esse fato revela as táticas (CERTEAU²⁵, 1994) das professoras para burlarem a educação para o teste e produzirem aprendizagens significativas nos seus alunos.

Nesta perspectiva, vejo a construção do artigo como uma oportunidade de trazer, articuladas com as narrativas dos professores, histórias desconhecidas que não se encontram presentes nos discursos oficiais e também na conscientização dos sujeitos envolvidos.

Relato do encontro – 12/02/2011

Neste dia assistimos ao filme “Colcha de retalhos” no qual mergulhamos na colcha de narrativas que nos remeteu a diferentes tempos e espaços. Cada retalho revelava a autoria e a autonomia dos sujeitos em suas experiências, contemplando a diversidade e se constituindo numa unidade de sentido. Ao mesmo tempo em que dava visibilidade a lembranças, sombras e silêncios, clarificando o que nos tornamos e levando-nos a pensar num devir.

Após a exibição do filme, iniciamos um debate sobre as impressões que foram por ele provocadas, destacamos: o rememorar como promotor de conscientização; ao reviver nossas experiências, formamo-nos; nós somos um pouco de outras histórias.

Nessas impressões visualizamos Bakhtin²⁶ (1999), quando afirma que nossa fala vem carregada de outras vozes, assim como reconhecemos nossas pelo olhar do outro.

Relato do encontro – 19/03/2011

Nesta bela manhã de sábado, dia 19 de março de 2011, nos reunimos para tecer a colcha de retalhos simbolizando nossa vida e formação.

Cada professor trouxe o seu retalho expressando uma situação formativa. Aproprio-me de Josso²⁷ (2004) por entender esse espaço tempo enquanto experiência formadora e para melhor visualizar, trago algumas falas:

“ Nossa vida é cheia de movimentos” (A.)

²⁵ CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

²⁶ BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

²⁷ JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

“Minha imagem é um caminho, nossa profissão é um caminhar constante com as barreiras da profissão” (V.)

“Ao mesmo tempo que eu vejo a folha em branco, eu a vejo preenchida”(A.)

“A educação me chamou e eu me entreguei a ela.” (Vi)

Essas falas nos permitem pensar exatamente nos movimentos que o ato de narrar proporciona, percebo que ao mesmo tempo em que você narra, você recria e recaptura sua própria vida, evidenciando que no efêmero residem verdadeiras potencialidades.

Para in (concluir)...

Através das vozes dos professores nos encontros de egressos, podemos evidenciar que o processo de narrar situações vividas e experiências mergulha o professor num movimento de recriação dos sentidos atribuídos a estas vivências e experiências, aprofundando seus significados e esclarecendo suas implicações.

O acesso aos sentidos e significados, em que tanto o pesquisador quanto o sujeito professor mergulham, vincula-se ao processo de conscientização do seu ser no mundo, isto é, elaboramos o mundo e nos elaboramos pela palavra do outro da qual nos apropriamos. Nessa dinâmica somos também nosso outro, os significados articulam-se e se contrapõem constituindo-nos como sujeitos distintos.

É na relação com o outro indivíduo que nos tornamos capazes de identificar nossas especificidades pessoais e profissionais, de distinguir nossos interesses das metas alheias e de produzir questionamentos sobre nós próprios e sobre nosso fazer. A partir desses questionamentos tomamos consciência de nós mesmos, das nossas peculiaridades e de nossas determinações.

O espaço de encontro com egressos conferiu uma maior consistência à escrita da presente dissertação, pois estabelecemos um elo entre formação e contexto de trabalho, de forma prática. Pudemos assim, reconhecer que os espaços de reflexão coletiva de professores e professoras imprimem sentido na formação continuada, pois têm as dúvidas e incertezas como instâncias de aprendizagens.

Nosso olhar sobre/com/no espaço de encontros possibilitou-nos compreender, a partir de situações e contextos concretos, que a formação e trabalho docente se entrelaçam um ao outro constantemente. Aprendemos também que nem sempre, precisamos buscar fora das escolas respostas às questões postas pela realidade.

APÊNDICE B - Cartas de Cessão



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SÃO GONÇALO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO

CARTA DE CESSÃO

Eu, Alessandra da Costa Cordeiro, RG 09838399-5,
CPF 032 281 727 75, declaro para todos os fins que cedo os
direitos sobre os depoimentos falados e escritos acerca da minha história de vida e
formação, realizados em 2011, para o
acadêmico Sandro Tiago da Silva Figueira, do Programa de Pós-graduação em
Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, usa-los para dissertação de
mestrado, para apresentação em congressos ou publicações a partir da presente data.
Dessa forma, subscrevo a presente.

Alessandra da Costa Cordeiro



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SÃO GONÇALO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE Mestrado Acadêmico

CARTA DE CESSÃO

Eu, Vanda Beatriz G. dos Santos RG 007.084.176-2
CPF 882-448907-97, declaro para todos os fins que cedo os
direitos sobre os depoimentos falados e escritos acerca da minha história de vida e
formação, realizados em 2011, para o
acadêmico Sandro Tiago da Silva Figueira, do Programa de Pós-graduação em
Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, usa-los para dissertação de
mestrado, para apresentação em congressos ou publicações a partir da presente data.
Dessa forma, subscrevo a presente.

Vanda Beatriz G. dos Santos



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SÃO GONÇALO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO

CARTA DE CESSÃO

Eu, Vaniane Sepúlveda Saraiva, RG 11444 274-5,
CPF 0777 289 97-00, declaro para todos os fins que cedo os
direitos sobre os depoimentos falados e escritos acerca da minha história de vida e
formação, realizados em 2011, para o
acadêmico Sandro Tiago da Silva Figueira, do Programa de Pós-graduação em
Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, usa-los para dissertação de
mestrado, para apresentação em congressos ou publicações a partir da presente data.
Dessa forma, subscrevo a presente.

Vaniane Sepúlveda Saraiva

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Narrativa



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SÃO GONÇALO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1 – Fale um pouco sobre sua formação.**

- 2 – Quais cursos de formação continuada você participou?**

- 3 – Desses cursos, o que você tira de significativo?**

- 4 – De que forma um curso de formação continuada pode melhor contribuir para sua atuação docente?**