

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GIOVANA CRISTIANE DOROX

**A CONTRIBUIÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A
AUTOFORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

CURITIBA

2018

GIOVANA CRISTIANE DOROX

**A CONTRIBUIÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A
AUTOFORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Daniele Saheb

CURITIBA

2018

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB 9 /1636

D715c Dorox, Giovana Cristiane
2018 A contribuição de um programa de formação continuada para a
autoformação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental / Giovana
Cristiane Dorox ; orientadora, Daniele Saheb. -- 2018
134 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2018.
Bibliografia: f. 127-132

1. Professores - Formação. 2. Educação permanente. 3. Prática de ensino.
4. Aprendizagem. 5. Ensino fundamental. 6. Educação básica I. Saheb,
Daniele. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.71



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 842
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Giovana Cristiane Dorox

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezessete, reuniu-se às 14h30min, na Sala de Projeção - 1.º Andar, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Daniele Saheb, Prof.ª Dr.ª Marília Andrade Torales Campos e Prof.ª Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho para examinar a Dissertação da mestrand **Giovana Cristiane Dorox**, ano de ingresso 2016, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A aluna apresentou a dissertação intitulada "A CONTRIBUIÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A AUTOFORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL" que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16h40. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: Seguir as recomendações da banca.

Presidente:
Prof.ª Dr.ª Daniele Saheb Daniele Saheb

Convidado Externo:
Prof.ª Dr.ª Marília Andrade Torales Campos Marília

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho Evelise

Patricia
Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter reservado essa vaga no programa de pós-graduação em Educação da PUCPR, por preparar toda minha trajetória acadêmica e as pessoas que fariam parte dela, por clarificar o que estava obscuro. Gratidão por ajudar-me a caminhar e concluir mais essa etapa.

Agradeço à professora Daniele Saheb por ter concedido a oportunidade em fazer parte do programa de pós-graduação em Educação da PUCPR. Gratidão, por mesmo não relacionado diretamente ao seu tema de estudo e dentre outros projetos de pesquisa ter escolhido o meu para orientar. Obrigada, pois sem o sim no processo seletivo, não poderia ter aprofundado o estudo sobre autoformação na formação continuada de professores. Agradeço pelos ensinamentos, reflexões e explicações de conceitos no grupo de estudo, os quais foram determinantes para a construção sobre o pensamento da complexidade.

Agradeço a disponibilidade e contribuição da banca que compôs a avaliação desta dissertação, pois foi de tamanha relevância.

Obrigada a todos os professores do PPGE da PUCPR que contribuíram direta e indiretamente, em especial às professoras Evelise Portilho, Joana Romanowski e Romilda Ens por contribuições norteadoras.

Agradeço à Pontifícia Universidade Católica do Paraná pela concessão da taxa escolar, sem a qual a permanência e o estudo desta dissertação não teriam sido possíveis.

Não posso deixar de agradecer o professor que inspirou esse tema de pesquisa, Ricardo Tescarolo, pois sem seus ensinamentos de base teórica não teria sido possível estabelecer relações para participar do processo seletivo deste programa de pós-graduação.

Agradeço a minha família, meu pai Giovani, minha mãe Dirce e irmão Danniell por todo apoio, pensamento positivo, incentivo, conversas e as quais permanecerem junto comigo no processo de construção deste trabalho. Obrigada por me acompanharem, inclusive nas noites em claro. Agradeço ainda pela compreensão e por não medirem esforços para que eu pudesse levar à diante meus estudos.

Sou grata também ao amigo e doutorando Iziquel Radvanskei por colaborações de indicações de livros e reflexões metodológicas.

Agradeço à companheira de estudo e produção científica Daniela Gureski, com a qual estive junta desde a inscrição para o processo seletivo na secretaria do PPGE, desde então, uma apoiou a outra.

Agradeço as amigadas que formei ao longo da graduação de pedagogia e do mestrado e que também contribuíram com reflexões, conversas e indicações de textos, em especial o doutorando Giovani Batista, a mestranda Sandra Mara, a Raquel Kaseker e a Sirlene Motin.

Agradeço às PIBICs Lara Branco, Luana Ivnuik, Rebeca Wrzesinski por sempre mostrarem-se dispostas a colaborar e auxiliar.

Agradeço ao amigo Adriano Lopes pelas conversas e auxílios referente à estruturação normativa.

Agradeço ao querido Nathan Siqueira por auxiliar na revisão da lista de referências deste trabalho.

Minha vida intelectual é inseparável de
minha vida [...] não escreve de uma torre
que me separa da vida, mas de um
moinho que me joga em minha vida e na
vida.

(MORIN, 1997, p. 9)

RESUMO

A formação continuada de professores, como campo disciplinar, está em voga nas universidades e em diferentes âmbitos da sociedade como proposta de reafirmar a profissionalização docente. Partindo do entendimento que a discussão nas universidades paira sobre a superação de um profissional puramente técnico e com o intuito de superar essa formação mais linear e determinista, a investigação da autoformação proposta na formação continuada ofertada pelo grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente possui relevância. Nesse contexto, esta pesquisa propõe uma reflexão sobre autoformação em um programa de formação continuada ofertado em uma escola municipal, investigando como aquela oferecida pelo grupo de pesquisa referido pode contribuir para o processo de autoformação dos professores do primeiro e segundo ciclos de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Para tanto, tem por objetivos específicos: identificar a concepção dos professores de educação básica sobre formação continuada; investigar a contribuição das rodas de conversa no programa de formação continuada, como narrativas dos professores de educação básica, para a tomada de consciência da incorporação de suas experiências, como artífices da própria formação; identificar, no discurso dos professores de educação básica, indicadores que propiciem o entendimento quanto à relação entre as experiências pedagógicas, as histórias vividas e a relação com o ambiente; e destacar, se identificados, os aspectos do processo de formação continuada que contribuíram para mobilizar a autoformação dos professores de educação básica. Como metodologia, foi utilizada pesquisa de tipo qualitativo, com abordagem segundo as categorias de Galvani (2002). Para a coleta de dados, utilizou-se como instrumento o registro de observação da roda de conversa de oito encontros de formação presencial, tendo participado da pesquisa 12 professoras. Entre os autores pesquisados, apresentam-se como mais relevantes: Contreras (2012), Furter (1975, 1979), Galvani (2002, 2009, 2012), Imbernón (2009, 2011, 2013), Morin (1998, 1999, 2000, 2001a, 2015, 2016) e Pineau (1988, 2006a). Como resultado, observou-se que a formação dá-se a partir da mobilização da lembrança das histórias vividas, para refletir sobre a ação prática a partir do próprio contexto, em sentido amplo de retroação sobre si e o meio ambiente físico e social. Foi possível identificar as categorias de Galvani (2002) nos registros das rodas de conversa, na maioria das quais se percebeu a tríade da autoformação dissociada, estando presente, em todos os casos, pelo menos uma das categorias, com predomínio da heteroformação, o que é comum em contextos de formação hierarquizados e que formam para dependência ideológica. Por meio da análise e interpretação dos dados, verificou-se que a formação continuada ofertada pelo grupo de pesquisa possui organização metodológica que tende a organização metodológica proposta pelo Galvani. O que permite concluir que a formação continuada não se resolve só por cursos, ou treinamentos estanques, mas que o contexto real de cada escola é fundamental nesse processo. Portanto, está se falando de uma autoformação em formação continuada que foi coletiva, que possibilitou formação para além do texto, de um grupo que se ouviu para se formar junto enquanto grupo, a partir da reflexão de si e das interações que constituem suas práticas docentes.

Palavras-chave: Autoformação. Complexidade. Formação continuada. Professor. Escola.

ABSTRACT

Continuing teacher education, as a disciplinary field, is in vogue in universities and in different spheres of society as a proposal to reaffirm teacher professionalism. Starting from the understanding that the discussion in the universities hinges on the overcoming of a purely technical professional and with the intention of overcoming this more linear and deterministic formation, the investigation of the self-training proposed in the continuous training offered by the research group Learning and Knowledge in the Teaching Practice possesses relevance. In this context, this research proposes a reflection about self-training in a continuing education program offered in a municipal school, investigating how the one offered by the referred research group can contribute to the process of self-training of the first and second cycle teachers of a network school Municipal of Education of Curitiba. In order to do so, it has the following specific objectives: to identify the conception of basic education teachers about continuing education; to investigate the contribution of the conversation groups in the continuing education program, such as the narratives of the teachers of basic education, in order to become aware of the incorporation of their experiences, as architects of the formation itself; to identify, in the discourse of teachers of basic education, indicators that allow the understanding of the relationship between the pedagogical experiences, the lived stories and the relation with the environment; and highlight, if identified, the aspects of the process of continuing education that have contributed to mobilizing the self-training of primary education teachers. As methodology, qualitative research was used, with an approach according to the categories of Galvani (2002). For the data collection, it was used as an instrument the observation record of the conversation group of eight face-to-face training meetings, with 12 teachers participating in the study. Among the authors, the most relevant are: Contreras (2012), Furter (1975, 1979), Galvani (2002, 2009, 2012), Imbernón (2009, 2011, 2013), Morin 2001a, 2015, 2016) and Pineau (1988, 2006). As a result, it was observed that the formation takes place from the mobilization of the memory of the lived histories, to reflect on the practical action from the own context, in a broad sense of retroaction on itself and the physical and social environment. It was possible to identify the categories of Galvani (2002) in the registers of the conversation groups, in most of which the triad of the dissociated self-formation was perceived, being present, in all cases, at least one of the categories, with predominance of the hetero formation, which is common in hierarchized training contexts and forms for ideological dependence. Through the analysis and interpretation of the data, it was verified that the continuous training offered by the research group has a methodological organization that tends to the methodological organization proposed by Galvani. This allows us to conclude that continuing education is not only solved by courses or watertight training, but that the real context of each school is fundamental in this process. Therefore, it is talking about a self-formation in continuing formation that was collective, that made possible training beyond the text, a group that was heard to form together as a group, from the reflection of self and the interactions that constitute their teaching practices.

Keywords: Self-formation. Complexity. Continuing Education. Teacher. School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Formação concebida como um processo tripolar constituído pela autoformação, heteroformação e ecoformação.....	65
Figura 2 – Níveis de interação entre o sujeito e o meio.....	66
Quadro 1 – Formação e tempo de experiência das participantes da pesquisa.	68

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	MEMORIAL DE MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E A RELAÇÃO COM PROPOSTA	13
1.2	PROBLEMA	16
1.3	OBJETIVOS	16
1.3.1	Objetivo geral	16
1.3.2	Objetivos específicos	16
1.4	ESTRUTURA DO TRABALHO E REFERENCIAL TEÓRICO	17
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TECENDO A PERSPECTIVA AUTOFORMATIVA	19
2.1	CARACTERÍSTICAS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA QUE IMPACTAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR	19
2.2	A NATUREZA COMPLEXA DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	20
2.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	26
2.3.1	Formação continuada de professores	27
2.3.2	Formação permanente de professores	33
3	AUTOFORMAÇÃO DO PROFESSOR	41
3.1	A TRÍADE DA AUTOFORMAÇÃO DOCENTE: AUXILIANDO A INSTAURAR UM PENSAMENTO ECOLOGIZANTE	54
3.2	A RELAÇÃO DA AUTOFORMAÇÃO COM TRÊS SABERES FUNDAMENTAIS PARA A EDUCAÇÃO DO PRESENTE	58
4	METODOLOGIA	64
4.1	CONTEXTO DA PESQUISA	67
4.2	DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	68
4.3	INSTRUMENTOS DA PESQUISA	70
4.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	70
4.4.1	Organização didática dos encontros do programa de formação continuada ofertada pelo grupo de pesquisa	72
4.4.2	Observação da temática na roda de conversa	74
5	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	76
5.1	PRIMEIRO REGISTRO DA TEMÁTICA DA RODA DE CONVERSA	76
5.2	SEGUNDO REGISTRO DA TEMÁTICA DA RODA DE CONVERSA	83

5.3	TERCEIRO REGISTRO DA TEMÁTICA DA RODA DE CONVERSA.....	88
5.4	QUARTO REGISTRO DA TEMÁTICA DA RODA DE CONVERSA	93
5.5	QUINTO REGISTRO DA TEMÁTICA DA RODA DE CONVERSA.....	98
5.6	SEXTO REGISTRO DA TEMÁTICA DA RODA DE CONVERSA	103
5.7	SÉTIMO REGISTRO DA TEMÁTICA DA RODA DE CONVERSA.....	108
5.8	OITAVO REGISTRO DA TEMÁTICA DA RODA DE CONVERSA.....	113
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS.....	127
	APÊNDICE A – REGISTRO DE OBSERVAÇÃO.....	133

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, possui destaque nas universidades e em diferentes âmbitos da sociedade. Sua importância revela-se por possuir objeto próprio em produções significativas que discutem a formação do professor, processos e políticas. Especificamente, a continuada pretende alcançar uma formação para afirmar a profissionalização, o reconhecimento do professor em sua intelectualidade, capacidade de reflexão crítica e das interações retroativas que o constitui, valorizando assim a face mais humana da formação profissional, pessoal e ambiental.

Este trabalho parte do entendimento da “existência de um diálogo interativo entre o modelo científico, as teorias de aprendizagem e as práticas pedagógicas desenvolvidas” (MORAES, 2012a, p. 18). Uma vez que a ciência explica a relação que se estabelece com a vida, as pessoas, a natureza e a maneira de aprender e ensinar, a atitude didática do professor revela, mesmo que implicitamente, um modelo de ciência que influencia seu fazer pedagógico, “ao mesmo tempo em que o modelo educacional é influenciado pelo paradigma da ciência, aquele também o determina” (MORAES, 2012a, p. 18).

É necessário pensar uma formação que busque não só ensinar os alunos com o conteúdo programado, mas também olhar as possibilidades, inserindo os sujeitos e dando possibilidades para alavancar, que se atribui valor à ciência. A mudança que se requer é de superação de um sistema educacional conversador, ou seja, programas de formação continuada de uma ciência conservadora ou moderna. Cabe ressaltar que o termo “superação” é definido por Morin como “não apenas que algo ultrapassado deve também ser conservado, mas, também, que tudo o que deve ser conservado deve ser revitalizado” (MORIN, 2015, p. 9).

Diante disso, é possível entender que, em sua maioria, os processos formativos vulgarizam a relação da aprendizagem nas dimensões humanas, priorizando a dimensão racional e de passividade, implicando falta de intenção formativa para estabelecer relações em outras dimensões, componentes formativos e estado interno (MORAES, 2015). Nesse sentido, é urgente e necessário consolidar o paradigma da complexidade, na perspectiva de Morin (1998, 1999, 2000, 2001a, 2015, 2016), de modo a impactar as estruturas do pensamento, para então possibilitar reflexão sobre as propostas ontológicas e metodológicas da educação,

formação inicial e continuada de professores. Frisa-se que a consolidação do paradigma da complexidade não quer dizer a anulação do paradigma da ciência moderna, muito pelo contrário. A complexidade é acolhedora, o que significa que admite e entende os diferentes níveis que constituem o humano, existindo para cada nível uma lei que o rege.

Uma alternativa para a integralidade da formação e do entendimento do ser humano seria priorizar um processo educativo em uma perspectiva dos estados internos, ou seja, a autoformação. Para que esta possa acontecer, é necessário que se considerem os níveis de realidade dos sujeitos fundamentados em abordagem transdisciplinar, por trabalhar com os conceitos de auto (si) e formação, como também por ser um processo antropológico (GALVANI, 2002), que valoriza as histórias vividas. É relevante explicar que, neste trabalho, a autoformação faz referência à abordagem biognitiva na perspectiva de Galvani (2002, 2009, 2012).

Por valorizar a história vivida dos sujeitos, a autoformação é entendida como permanente. Isto é, aspectos que acompanham o sujeito antes do processo de profissionalização, são relações que ele construiu antes da profissão e que precisam ser valorizadas na formação continuada, para além da técnica. Assim, a formação continuada é aqui entendida como aquela que se realiza após a formação inicial, visando ao fortalecimento, especialmente profissional. Ainda, apesar de a autoformação ser compreendida como viés da formação permanente, neste estudo, é analisada criticamente em um processo de formação continuada, que possui como base a tomada de consciência da própria formação em suas diferentes dimensões, como também a “retroação das pessoas sobre elas mesmas, e sobre suas interações com o meio ambiente físico e social” (GALVANI, 2002, p. 97). Nesse contexto, entende-se que a transdisciplinaridade é uma atitude, um princípio epistemológico e metodológico do espírito humano que vai além da lógica binária e objetiva, estando fundamentada na lógica do terceiro incluído, que se refere à subjetividade (NICOLESCU, 1999).

Para Galvani (2009), a autoformação compreende uma proposta de transformação do sujeito, devido à profunda mudança de concepção epistemológica e ontológica que ele precisa ter para a complexidade, pois exige a reformulação de sua concepção humana, além da admissão das dimensões que o constituem. Cabe aqui esclarecer que a tomada de consciência é um primeiro passo fundamental para que haja transformação. Ela precisa estar acompanhada de outros aspectos e

operadores cognitivos para que se torne uma atitude coerente em relação à complexidade do próprio ser e, conseqüentemente, do contexto, a fim de que haja aproximação do que se diz e do que se faz.

Visto isso, a essencialidade proposta para a autoformação reside não no ter, mas, sim, no ser essa formação. Ela precisa possuir um propósito verdadeiro, intrínseco e subjetivo, possibilitando a ressignificação de toda a prática pedagógica. Nesse sentido, esta pesquisa tem como tema de investigação a autoformação na formação continuada de professores, tendo como base um programa de formação continuada ofertada pelo grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (GAE)¹, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Tal investigação dá-se a partir da mobilização quanto à importância das histórias vividas e reflexão sobre a ação a partir do próprio contexto, em sentido amplo de retroação sobre si e o meio ambiente físico e social.

1.1 MEMORIAL DE MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E A RELAÇÃO COM PROPOSTA

A opção pelo tema emergiu da reflexão construída na minha trajetória como estudante e intensificada no ensino médio, pois observava que alguns professores demonstravam mais organização, outros, menos, o que trouxe uma inquietação durante a educação básica, de modo que me sentia instigada a entender melhor esses processos educacionais.

Em conversas informais, alguns professores alegavam não se sentir preparados para enfrentar a realidade escolar e toda sua dinâmica. Justificavam essa insegurança pelo advento da profunda mudança que ocorreu no contexto social e, por conseqüência, nas características dos alunos, que demonstravam comportamento cada vez mais diferente do que de costume.

Ao decorrer do curso de Pedagogia, a partir do contato com os textos e pesquisas científicas, pude compreender e estabelecer a relação com minhas constantes inquietações. Uma delas consistia na organização didática dos docentes da educação básica, que talvez não tivessem discernimento da função social da didática, ou seja, da importância da proximidade entre momento histórico e organização didática (MORAES, 2012b). A esse respeito, Vasconcellos (2011) faz crítica em relação à fragilidade da formação inicial dos professores e, por

¹ Disponível em: <http://www.metacognicao.com.br/?page_id=492>. Acesso em: fev. 2018.

consequência, ao descompasso da formação didática, tendo por consequência a carência na aprendizagem dos estudantes.

Antes de realizar a integração em quaisquer projetos de formação que o curso de Pedagogia e a instituição oferecem, estagiava como orientadora social em um determinado programa de adolescentes no âmbito municipal. Nesse programa, sentia muita necessidade de amparo teórico e prático, o que me levou a lembrar os discursos de meus professores da educação básica. Não gostaria de realizar práticas com pouco sentido para a vida de meus alunos; queria mesmo impactá-los. Minha inquietação voltou-se, assim, para meu processo de formação inicial e como poderia potencializá-lo nesse sentido.

Ingressei, então, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), para aprofundar teoricamente meus estudos sobre a formação continuada de professores. Ainda durante a graduação, entrei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), buscando ampliar minha experiência no cotidiano da escola. Tanto o Pibid quanto as atividades realizadas com o professor orientador do Pibic contribuíram para o desenvolvimento do meu senso de escolha, além de abranger didática, organização, pesquisa e ofício pedagógico, oportunizou tornar-me ativa em minha formação como “sujeito da própria formação, convertendo-me em objeto da formação” (COUCEIRO, 1995 apud VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 33).

No período em que ingressei no Pibic, fiz parte de um projeto de formação pessoal de meu orientador da iniciação científica, que versou sobre a importância de considerar aspectos da história de vida, além dos técnicos, num processo que ele denominou *coaching*, mas que, em termos práticos, pode ser assemelhado à monitoria acadêmica. Esse processo foi determinante para me descobrir pesquisadora em formação continuada de professores, pois propunha atividades densas voltadas à leitura da temática e à observação participativa em processo didático e metodológico.

Como exigência do programa de iniciação científica e do desenvolvimento do projeto pessoal de que estava participando, entrei no Grupo de Estudos Aprendizagem (GEA), o qual permitiu rica troca de experiências com mestrandos e doutorandos em Educação. No decorrer de três anos nesse grupo, estudei autores como Steven Pinker e António Damásio, que remetiam à neurociência. As discussões versavam sobre as relações que aconteciam na construção do processo de aprendizagem e o contexto da escola. O ponto central discutido no contexto da

escola voltava-se sempre à formação continuada dos professores; assim, com as leituras indicadas pelo orientador do Pibic e a participação no GEA, compreendi o quão relevante é a temática da formação continuada, por possuir aplicação metodológica, epistemológica e ontológica no fortalecimento da profissão de professor e do professor como pessoa, indo além do profissional técnico.

Ao longo do quarto ano da graduação, fiz parte do Programa de Monitoria da Especialização em Docência no Ensino Superior, auxiliando a coordenação do curso, professores e estudantes, o que me aproximou das reflexões sobre a prática pedagógica e formação do professor universitário. Outro fato marcante na minha trajetória foi a experiência com crianças e adolescentes de alto risco e vulnerabilidade social, na condição de professora de língua portuguesa. Esse desafio mobilizou-me para compreender a realidade e articulá-la com o repertório teórico e prático que estava construindo, superando o mero “comprometimento com uma prática pedagógica esquizofrênica que separa quem aprende daquilo que se aprende” (MORAES, 2015, p.34). Não foi uma tarefa fácil, visto que não me sentia preparada para atuar nesse contexto diferenciado a partir do que aprendia em minha formação inicial.

Diante dessas vivências, emergiu o desejo por pesquisar a temática da autoformação para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia, o qual desencadeou outras questões a serem aprofundadas durante o mestrado. A temática da autoformação tornou-se importante a partir dessas experiências. Compreendi que ela pressupõe a reflexão sobre a experiência prática, a tomada de consciência, a compreensão e a produção da relação entre o saber da experiência vivida e os saberes teóricos, ou seja, a construção de saberes próprios de cada sujeito (GALVANI, 2009). Ainda, promove a autonomia, criticidade, esperança e vontade (VAILLANT; MARCELO, 2012), numa perspectiva que supera a passividade e a incapacidade de produção, entre outros aspectos.

Em vista disso, a pesquisa faz-se relevante no sentido de que a autoformação ultrapassa e integra os limites da educação entendida como transmissão-aquisição de saberes e de comportamentos, aliando-se ao movimento de indignação e de conscientização nas mais variadas dimensões, buscando superar as situações-problema do cotidiano, até mesmo dele próprio como barreira. Isso vai além da formação imposta, pensada ou proposta pelos outros, ou pela própria instituição a

que se é vinculado, possibilitando explorar a experiência da formação ao se abrir para o que está entre, além e por meio das culturas e pessoas.

1.2 PROBLEMA

Como a formação continuada oferecida pelo grupo de pesquisa pode contribuir para o processo de autoformação dos professores do primeiro e segundo ciclos de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

1.3 OBJETIVOS

Para melhor caracterização da pesquisa, os objetivos foram separados em geral e específicos.

1.3.1 Objetivo geral

Analisar criticamente a contribuição de um programa de formação continuada oferecidas pelo grupo de pesquisa para o processo de autoformação dos professores do primeiro e segundo ciclos de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

1.3.2 Objetivos específicos

São objetivos específicos:

- a) Identificar a concepção dos professores de educação básica sobre formação continuada.
- b) Investigar a contribuição das rodas de conversa no programa de formação continuada, como narrativas dos professores de educação básica, para a tomada de consciência da incorporação de suas experiências, como artífices da própria formação.
- c) Identificar, no discurso dos professores de educação básica, indicadores que propiciem o entendimento quanto à relação entre as experiências pedagógicas, as histórias vividas e a relação com o ambiente.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO E REFERENCIAL TEÓRICO

Esta dissertação está estruturada da seguinte maneira: O primeiro capítulo apresentou as considerações em torno da introdução, buscando apresentar a importância de discutir formação continuada como fortalecimento da profissão professor, além de subsidiar a discussão numa visão de ciência acolhedora no sentido de valorizar o humano em sua essência humana, ou seja, os aspectos subjetivos. Também se explicou que o trabalho tem como norte a temática da autoformação permanente, numa oferta de formação continuada, e fez-se a apresentação do problema, objetivo e memorial acadêmico como justificativa da importância do trabalho.

O segundo capítulo discute as transformações contemporâneas e seu impacto na formação dos professores, seguido da importância de mobilizar a mudança na estrutura cognitiva para a complexidade a partir de aspectos epistemológicos do paradigma da complexidade na perspectiva de Morin (1998, 1999, 2000, 2001a, 2015, 2016). Trata também da formação continuada de professores, principalmente da formação permanente, a qual tem como referenciais teóricos: Contreras (2012), Furter (1975, 1979) e Imbernón (2009, 2011).

O terceiro capítulo aborda a autoformação docente com base em Galvani (2002, 2009, 2012), na perspectiva biocognitiva, e a relação da autoformação com as cegueiras do conhecimento, o ensino da compreensão e a ética do gênero humano, três saberes fundamentais para a educação do futuro, segundo Morin (1998, 1999, 2000a, 2001, 2015, 2016), como também discute a tríade da autoformação docente – auto (si), hétero (os outros) e eco (as coisas) –, auxiliando a instaurar um pensamento ecologizante.

O quarto capítulo refere-se ao caminho metodológico desenvolvido ao longo desta pesquisa, apresentando a metodologia de natureza básica de abordagem qualitativa, com categorias na perspectiva de Galvani (2002), bem como o instrumento escolhido para o levantamento de dados – construído pelo GAE –, a saber, o registro de observação de oito rodas de conversa. Os dados das rodas de conversa foram coletados por mestrandos, doutorandos e pesquisadores que compõem o GAE, concomitantemente à fala das participantes, pela escrita do que se ouvia no momento. Ainda, expõe-se o contexto da realização da pesquisa, ou seja, uma escola de ensino integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no

bairro Cachoeira, indicando a participação de 12 professoras da educação básica, séries iniciais, sendo uma do ensino integral.

O quinto capítulo é destinado à análise dos dados, composta pela análise das categorias apriorísticas de Galvani (2002), as quais se referem à tríade da autoformação: autoformação, heteroformação e ecoformação; e dos níveis de interação do sujeito com o ambiente: simbólico, prático e epistemológico. A organização deste capítulo se deu pela análise de oito rodas de conversa, cada roda de conversa faz referência a um dia de encontro presencial. Para contextualização do momento da roda de conversa foram descritos os momentos que as antecederam.

Por fim, na sexta seção, constam as considerações finais, com suas atribuições e significações últimas. Na qual foi possível perceber, por meio dos discursos, a predominância da categoria heteroformativa. Apesar da predominância da categoria heteroformativa, rigidez e dependência hierarquizada do sistema (rede de ensino, núcleo e gestão escolar) ainda assim foi possível observar possibilidade de autonomia em relação ao trabalho didático. Pode-se concluir que a metodologia desenvolvida na formação continuada privilegiou a sensibilização de aspectos autoformativos no que diz respeito a reflexão de si, reconhecimento dos processos e de pessoas que influenciam seu aprendizado, como reflexão e atribuição de responsabilidade da própria atitude didático-pedagógica.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TECENDO A PERSPECTIVA AUTOFORMATIVA

Para proporcionar uma leitura crítica e reflexiva, o segundo capítulo discute as transformações contemporâneas e seu impacto na formação dos professores, seguido da importância de mobilizar a mudança na estrutura cognitiva para a complexidade a partir de aspectos epistemológicos do paradigma da complexidade, na perspectiva de Morin (1998, 1999, 2000a, 2001, 2015, 2016). Ainda, busca elucidar a formação de professores nas dimensões continuada e permanente, subsidiando-se em Contreras (2012), Freire (1996), Garcia (1999), Imbernón (2011, 2013) e Nóvoa (2009).

Sendo a formação permanente uma ramificação da formação continuada, Imbernón (2011) deixa claro que é o plano de trabalho os diferencia, pois a formação permanente privilegia a reflexão sobre a própria prática e a vida vivida antes da profissionalização, a troca de experiências entre os pares do mesmo contexto, a união de um projeto de trabalho no ambiente escolar, a reflexão crítica que não discrimine a hierarquização e, sim, a colaboração, um trabalho em conjunto e transformador. Por sua vez, a formação continuada supera a pura responsabilização do indivíduo pela própria formação de maneira estanque, como acontece em palestras, minicursos, seminários e outras maneiras de organização de formação continuada relacionadas aos saberes técnico-científicos.

2.1 CARACTERÍSTICAS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA QUE IMPACTAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Vive-se um momento especial na humanidade, em que a velocidade e a profundidade das transformações e rupturas são assustadoras, em especial, a crise antropológica e os desequilíbrios ecológicos. Os problemas que emergem do período vivenciado são potencializados pela banalização do que é sólido (BAUMAN, 2001), inconsequência do uso da natureza (HALÉVY, 2010), manifestação intensa de violência, consumismo (BETTO, 2001), tecnologia da informação e comunicação, governança pública, vulgarização das relações humanas por valores utilitaristas, ausência de juízos e referências de valor (HALÉVY, 2010), superestimação em todo

o contexto do estudante (BARBOSA, 2006), superespecialização, divisão disciplinar do currículo escolar (MORAES, 2015), entre outros aspetos.

Esses problemas são sérios, graves e, evidentemente, não são inéditos, mas novos em sua intensidade e potencialidade. A ciência clássica influenciou a gama de consequências potencializadas no período contemporâneo, devido aos princípios epistemológicos de ordem, separabilidade e lógica. A instituição escolar é tão atingida nessa perspectiva atual quanto qualquer outra instituição social. Nesse contexto, a prática pedagógica não é ensinada somente por meio de teorias, mas também pelas ações docentes, possuindo a ação didática o propósito de transcender o egocentrismo humano e as relações fugazes, bem como superar essas relações reducionistas. As relações orgânicas, universais, vinculam as pessoas e seus contextos, significando uma teia de interação complexa que contempla todas as existências. Portanto, as consequências dessas relações fragilizadas podem afetar diretamente a humanidade em seu sentido extremo, aquilo que permite a vida, a existência.

2.2 A NATUREZA COMPLEXA DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A natureza do pensamento complexo emerge do convencimento de que os princípios de saber que regem a sociedade contemporânea ocultam conhecer o que é vital, ou seja, os princípios de causa e efeito, linearidade e fragmentação do pensamento ocultam uma visão integralizadora. De fato, o pensamento complexo não exclui a noção de fragmentado, mas trata do pensamento profundo associado ao fragmento.

Tais princípios são validados pela comunidade científica, constituindo os princípios da ciência clássica, em especial, no pensamento de René Descartes e Isaac Newton. Os estudos de Descartes estão pautados na realidade de seu tempo histórico, por isso constrói uma teoria determinista, de ordem, objetiva, que propõe descartar a possibilidade de erro, o trabalho individual como potencializador da atividade, além do pensamento de diversidade e da supervalorização da razão como ponto crucial do ser. Já Newton é marcado pelo determinismo científico, pela noção de que a ciência pode determinar com certeza o comportamento de qualquer fenômeno físico. Behrens (2005, p. 20) explica sua importância para a revolução científica no século XX, tendo Newton proposto uma concepção mecanicista da

natureza e uma visão de universo e pessoa como uma máquina, “dividindo e demonstrando o ser humano em compartimentos, o que só pode ser demonstrado e compreendido pela razão”. Essa visão mecanicista originou o raciocínio pela indução e dedução, influenciando a organização “utilitarista, técnica e científica” (BEHRES, 2005, p. 21) dos currículos nas universidades. Frisa-se que o paradigma newtoniano-cartesiano continua sendo o paradigma vigente. Apesar de responsável pela revolução da ciência, não cabe hoje, por causar cegueira na relação com o contexto atual.

No século XIX, a ordem perfeita foi deteriorada pelos estudos evidenciados pela termodinâmica, porque, conforme Morin (2001, p. 561):

ela não somente levava a uma ideia de irreversibilidade, [...] mas também a uma ideia de degradação nessa ordem maravilhosa, degradação da energia ligada ao calor, calor que era concebido por Boltzmann como agitação molecular, a partir da qual se pode evidentemente fazer cálculos estatísticos, pelo menos no interior de sistemas fechados, mas da qual não podem ser previstos os movimentos próprios a cada molécula.

Apesar desse “escândalo” da entropia frente à física clássica, um tanto de conceito de ordem estava presente no macro e microcosmo, permitindo a ordem e desordem em um sistema, seguidas de um princípio de organização dos sistemas, núcleos, organismos.

É interessante observar que existia “uma espécie de luta entre um princípio de ordem e um princípio de desordem, mas também uma espécie de cooperação entre ambos, cooperação da qual nasce uma ideia ausente na física clássica, que é a organização” (MORIN, 2001a, p. 561). Havia, portanto, uma relação dialógica entre esses conceitos de ordem-desordem-organização, para sustentar os fenômenos cosmológicos, planetários, ao mesmo tempo micrológicos e macrológicos. Ordem e desordem eram consideradas campos complementares.

A ordem-desordem-organização tornou-se complementar e relativizada a partir da ideia de interação. Isso foi possível pela dupla revolução copernicana e einsteiniana do conceito de ordem. A primeira “implica regionalizar e satelitizar a ordem no universo”, enquanto a segunda, “relacionar e relativizar ordem e desordem” (MORIN, 2016, p. 108-109). Essa revolução disseminou as leis universais como ideias deterministas de ordem pura, considerando apenas um ponto crucial e verdadeiro: a exclusão do singular no geral, a irreversibilidade, o sistema fechado, o átomo como unidade elementar. A ideia de relação retirou a noção de isolamento,

passando a considerar as interações do espaço e tempo da observação. Para definir o objeto agora era preciso observar as interações das quais participa, pois a parte tece sua organização do objeto e, conseqüentemente, a organização da sociedade; com isso, o objeto tornou-se objeto-sistema.

Morin (2016, p. 133) explica que organização e sistema são ideias dissociadas, mas ligadas pelo conceito de inter-relação: “Qualquer inter-relação dotada de alguma estabilidade ou regularidade adquire caráter organizacional e produz um sistema”. A organização é a reunião das partes de um todo, enquanto o sistema refere-se aos componentes de uma unidade complexa que incorpora fenomenalmente um todo no tempo e no espaço. Nesse sentido, pode-se explicar que a organização da natureza da complexidade não se resume a “todo é tudo”, pois todo não é tudo. O todo só funciona nessa posição quando relacionado à organização das partes que necessariamente o compõem, ou seja, não é forçar uma relação para, assim, suscitar componentes inter-relacionados, mas é a essência de determinada organização.

O sistema só pode ser entendido pela operação de sujeito e objeto, tendo a ciência clássica eliminando a consideração do sujeito em prol de uma estabilidade científica; no entanto, com a complexidade dos sistemas, não existe ciência isolada do ser humano, de sua cultura, de sua lógica. Um objeto independente do sujeito exclui a aleatoriedade e a imprevisibilidade, uma vez que o sistema observado na natureza faz parte da definição do observador e vice-versa, daí nasce a natureza complexa da unidade, que só consegue chegar a esse entendimento a partir de um macroconceito trinitário, ou seja, sistema, inter-relação e organização, por serem indissociáveis. “O uno é ao mesmo tempo uno e não uno” (MORIN, 2016, p. 181), por isso abre espaço para a noção de diversidade, incerteza, antagonismo, ambigüidade; tendo se tornado relativo a outro uno, precisa do meio e do observador.

Com isso, nasceu a complexidade básica dos sistemas: antes composto pelas inter-relações de elementos diversos, agora é “resultado das interações entre um observador/conceituador e o universo fenomenal” (MORIN, 2016, p. 185). Essas inter-relações criam o ser e a existência, as interações do sujeito com o outro, o ambiente e a física. O conjunto de interações, portanto, constitui a organização do sistema, sendo o ser humano tratado como sistema aberto, devido à noção de

trocas com o exterior. Ainda, sendo esses sistemas sempre relativos, a autonomia não é absoluta, segundo Morin (2005, p. 282):

O ponto crucial da nova noção de autonomia: um sistema aberto é um sistema que pode alimentar sua autonomia, mas mediante dependência em relação ao meio externo. Isso não quer dizer que quanto mais dependente, mais autônomo, não há reciprocidade nesses termos. Digo que não se pode conceber autonomia sem dependência.

Esse cenário sugere que a autoformação do sujeito requer uma concepção paradigmática da complexidade na perspectiva de Morin (1998, 1999, 2000a, 2001, 2015, 2016). Em outras palavras, o sujeito precisa ter concebido o conceito ternário do ser humano, que se refere à articulação entre os termos “indivíduo”, “sociedade” e “espécie”, além de entender princípios para ajudar a pensar o complexo – retroação, recursividade e holismo –, compreendendo, portanto, o impacto da própria ação.

Para Morin (2015, p. 74), a recursividade “é um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz”, estando cada termo ligado ao outro, como em uma teia. Já, a retroação é um pensamento latente em dois dos vários pensadores e influenciadores de Morin (1998): Norbert Wiener e Karl Marx. Morin (1998) explica que a contribuição do primeiro reside na ideia de circularidade, de uma ação sempre voltar ao ponto de partida, e do segundo, na noção de que a superestrutura retroage sobre a infraestrutura, ou seja, rompe com a noção de linearidade. Morin (1998, p. 5) também refere que os fatos podem:

eles próprios, tornar-se causadores, ao retroagir sobre a causa, como Pascal já havia assinalado. Essa recursividade tem dois aspectos: um, regulador, que impede que os desvios destruam os sistemas; e outro potencialmente destruidor, chamado de feedback positivo, que os fazem explodir.

Assim, percebe-se que, enquanto um sistema é regulador, é desregulador, pois é a partir dessa organização que é possível haver uma criação e potencial de transformação.

A autoformação como proposta de formação permanente dos professores vem ao encontro do paradigma da complexidade. Isso quer dizer que o princípio auto-organizador está relacionado, pois oportuniza o entendimento de que seu processo formativo vai além de si mesmo, considerando a relação com o outro e

com as coisas. O sujeito “tem a necessidade de retirar energia, informação e organização de seu meio ambiente’ a *autos* ‘é inseparável dessa dependência” (MORIN, 2010, p. 95). Trata-se de um processo que se regenera permanentemente no meio específico de atuação docente e permite estabelecer relações.

O princípio hologramático também constitui essa formação em sentido imediato da realidade escolar, pois “não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte” (MORIN, 2010, p. 94); isso quer dizer que pode compreender a presença da sociedade em si, nos outros e nela mesma. Um espaço reservado para troca e discussão de experiências entre os professores de uma mesma escola, levando em consideração a peculiaridade local, tem sua validade no sentido de que “a organização de um todo produz qualidades ou propriedades novas, em relação às partes consideradas isoladamente” (MORIN, 2010, p. 94). Esse momento para refletir a prática em conjunto oportuniza aprendizagem e crescimento para os professores com mais ou menos experiência didática.

É por isso que a autoformação nutre-se da complexidade. Ela entende que os sistemas escolares, mesmo que trabalhados em rede, possuem sua particularidade em termos de cultura e saberes locais e que, a partir deles, se deveria pensar o processo de ensino que se aproxime de uma aprendizagem de fato. Com esse pensamento, faz-se necessário entender que o trabalho didático pode ser problematizado a qualquer momento, em específico, quando não vem ao encontro da realidade da perspectiva do corpo docente, da característica da turma e da própria comunidade em torno da escola. É sempre conveniente refletir e unir o pensamento científico ao humanista, para que se permita uma formação profundamente cidadã e solidária, que não se feche em si mesma.

O pensamento da complexidade abre condição comum para refletir, dialogar e compreender as problemáticas inerentes às instituições sociais. É uma racionalidade desafiadora, pois exige transformação do pensamento para o global. Segundo Morin (2001a, p. 559), sua natureza não se trata de dar respostas a todos os desafios contemporâneos, mas sim, uma possibilidade diante da “insuficiência dos pensamentos” que ainda reinam entre os seres humanos. A complexidade reconhece e propõe um diálogo entre o ser e suas ideais, que são formadas do ser e das ideias no mundo. Quando se fala em pensamento, coloca-se o sujeito no centro no processo da própria ideia.

É interessante ressaltar, neste momento, que Halévy (2010) faz uma distinção entre o conceito de complexidade e o conceito de difícil, não sendo sinônimos, pois uma situação complexa não é necessariamente difícil, podendo se apresentar simples, de fácil entendimento ou resolução. A complexidade está baseada na interação, seu “termo *complexus* significa ‘o que está tecido em conjunto’” (MORAES, 2012a, p. 58). Essa relação deve propiciar a propriedade da interação, da estruturação em conjunto, a qual não se desenvolve sozinha, mas é resultado da sinergia que ocorre nesse processo, entre os pensamentos e as pessoas.

Morin (2000) explica que a situação-problema paradigmática não deve ser reduzida à teoria newtoniana-cartesiana. A essência do desfecho dessa discussão pode se encontrar na interação de ambos os paradigmas, pois, assim como os preceitos cartesianos são essenciais para inúmeros trabalhos e áreas do conhecimento, inclusive acadêmicos, a complexidade vem para aprimorar a ciência frente a tantos problemas que emergiram contemporaneamente, cuja superação o método cartesiano não está sendo suficiente.

Articular esses métodos também pode ser conceituado um saber, não sendo coerente com a teoria da complexidade culpar e reduzir ainda mais o método vigente da ciência clássica por todas as consequências ocidentais. Por séculos, foi a metodologia suficiente, enquanto a proporção epistemológica, problemas sociais, ambientais, cognitivos, afetivos e culturais não tinham tomado a densidade de hoje.

No reconhecimento da simultaneidade da existência de leis micro e macrofísicas, há a possibilidade de compreender os diferentes níveis de realidade que compõem o ser humano. Nesse sentido, Nicolescu (1999, p. 25) entende por “nível de realidade um conjunto de sistemas invariantes sob a ação de um número de leis gerais”, ou seja, há ruptura de um nível de realidade para a existência de outro, porém eles não se anulam, coexistem. Destaca-se que esses níveis de realidade nada têm a ver com níveis de organização, pois estes estão dentro de uma mesma lei. Assim, o ser humano é, ao mesmo tempo, macro e microfísico, entendimento a partir do qual é possível existir o reconhecimento da autoformação.

Desse reconhecimento dos níveis de realidade, abrem-se as portas para uma metodologia condizente com a referida noção, que é a transdisciplinaridade, uma nova maneira que permite a compreensão do mundo presente, por isso seu prefixo “trans indica àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além das disciplinas” (NICOLESCU, 1999, p. 46). Esse meio

pode ser fundamento pela busca de práticas didáticas, assentadas em ter atitudes solidárias e recuperar o respeito cultural e um pacto moral entre os seres humanos nas práticas pedagógicas nos ambientes educativos.

Moraes (2012a, p. 82) esclarece que a transdisciplinaridade é:

um princípio que requer que nosso pensamento vá além dos aspectos cognitivos, baseados no desenvolvimento de competências e habilidades, para que o processo educacional possa verdadeiramente ecoar na subjetividade de cada sujeito aprendente.

Assim, precisa passar pelo despertar da própria consciência docente no processo de ensino e aprendizagem, na relação com o outro sujeito. Segundo D'Ambrósio (2012), esse é o ponto crucial: o despertar da importância e respeito na relação com o outro. Para o autor, o princípio central da transdisciplinaridade está fundado em “restabelecer a integridade do homem e do conhecimento, integrando sensorial + místico + emocional + intuitivo + racional na totalidade mente + corpo + cosmos mediante a ética da diversidade: respeito, solidariedade e cooperação” (D'AMBRÓSIO, 2012, p. 229).

A transdisciplinaridade requer um olhar mais abrangente, para isso precisa que alcance não apenas o nível da razão com conteúdos disciplinares, mas que entenda que o sujeito é composto por outras dimensões e estas precisam ser respeitadas.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para assegurar educação de qualidade em meio ao colapso da civilização contemporânea, a formação de professores tem destaque, pois a dinâmica social exige novos saberes do profissional da educação. Behrens (2005), desta forma, discorre sobre a importância de a formação de professores superar a fragmentação do conhecimento e do ser, visto o paradigma emergente da complexidade exigir a integração de saberes, valores e sentimentos, devido à interdependência das relações, interações e conhecimentos.

No processo de formação, parece relevante o docente atentar à maneira de desenvolver a autonomia, a criticidade, a emancipação e o ser político e consciente em seu aluno. Precisa garantir a formação planetária, de amorosidade, reciprocidade, empatia, solidariedade entre todos os seres que têm vida e aos que

proporcionam a vida etc., garantindo, assim, a qualidade social. Vale ressaltar que os alunos aprendem também por meio de atitudes e exemplos (TARDIF, 2014); por esse motivo, os docentes devem compreender o grande valor da coerência entre teoria e prática na formação do educando.

Antes disso, os professores, em seu próprio processo de formação, devem adquirir e desenvolver essas características, para não desestabilizar sua didática e intensão educacional. Dessa maneira, faz-se necessário religar razão, emoção, sentimento, conhecimento, corpo e alma. Essas circunstâncias significam e efetivam a aprendizagem do ser humano.

2.3.1 Formação continuada de professores

A formação continuada de professores é um tema que ganha especial relevo, frente aos novos e constantes desafios que surgem junto dos alunos, de todos os níveis de ensino, e ao modelo social. O debate em torno do tema ampliou-se com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a qual prevê formação continuada nos arts. 40, 67, 80 e 87. No art. 40, a lei assegura a formação em serviço ou em instituições de ensino especializadas, sendo responsabilidade das instituições de ensino prever a formação contínua como valorização profissional docente, segundo consta no art. 67. Prevê, ainda, a responsabilidade de o poder público assegurar essa formação, podendo ser ofertada a distância, consoante arts. 80 e 87 da mesma lei.

Este é um campo heterogêneo e, em decorrência disso, há diversas concepções e visões que influenciam a maneira como é desenvolvido o dispositivo de formação. Apesar de se entender que não se trata de uma conceituação homogênea, faz-se relevante trazer neste trabalho alguma definição terminológica para dar sentido à reflexão da temática.

O conceito de formação continuada, segundo Libâneo (2004), está vinculado à formação inicial, por se tratar de uma espécie de ampliação desta. Entende-a também como o momento de aperfeiçoamento profissional do exercício da profissão. Na mesma perspectiva, Tescarolo (2004, p. 112) conceitua-a como aquela formação que “deriva da ocupação profissional empreendida após o período da graduação que licencia uma pessoa como profissional do ensino”. A partir disso, este trabalho entende que formação continuada é toda formação cursada após a formação inicial,

que possui ou não momento para refletir criticamente sobre processos que envolvem a profissão, sendo oferecida como um dos aspectos de valorização profissional.

Diante dessa reflexão, torna-se relevante explicar que toda formação advinda após a formação inicial está vinculada a um processo maior que é contínuo. Isso quer dizer que, a partir da formação continuada, podem ramificar diferentes nomenclaturas, devido ao seu desmembramento procedimental. Demailly (1992), a esse respeito, apresenta de maneira fragmentada, para ser mais didático, modelos de formação continuada, quais sejam: formação universitária, escolar, contratual e interativo-reflexiva.

A formação universitária diz respeito àquela que faz alusão à aquisição de diploma de formação continuada, não é obrigatória, em sua maioria, e tem por finalidade a transmissão de saber prático e teórico por um mestre ou uma pessoa mais experiente em determinada área. É uma formação simbólica e personalizada, no sentido de o fazer pedagógico ser profundamente relacionado com características determinadas do formador. Trata-se de uma formação mais generalizada e, apesar de tentar alcançar o desenvolvimento da competência profissional, não é adequada para ser imitada, mas, sim, refletida. Ademais, pode ser assemelhada a um curso de especialização, extensão, mestrado, doutorado ou qualquer outra forma desenvolvida em instituição credenciada que gere certificado, sendo procurada por qualquer pessoa já graduada.

O modelo escolar está relacionado a um programa de duração e modalidades previamente escolhidas, sofrendo influência direta de instituições sociais e legais. Tem viés obrigatório e é predefinido por instâncias superiores, como o Ministério da Educação. Nessa perspectiva, tanto o formador quanto o formando apenas cumprem o programa, porque, diferentemente da formação universitária, explica Demailly (1992), o professor não é pessoalmente responsável pelos currículos, tampouco pela temática trabalhada. Seu aspecto central é a relação institucional, em destaque a instituição na qual o professor atua. Não é vista de toda com maus olhos, mesmo porque, em alguns casos, configura a única formação continuada de que participam determinados professores.

A formação, muitas vezes, não é entendida como ato político, no sentido de questionar a realidade, tampouco o entendimento do impacto social da profissão de professor. Trata-se de um plano que não emerge da vontade do sujeito ou da necessidade real do contexto, apresentando-se como um plano visivelmente

hierárquico, ideológico, mercantil e generalista, implicando diretamente o que se chama qualidade do ensino e aprendizagem. Assim, a formação escolar pode ser assemelhada às formações obrigatórias a que as escolas submetem seu corpo docente, não partindo exatamente da vontade dos sujeitos e possuindo modelo e duração previamente definidos.

Já, a formação contratual caracteriza-se pela negociação do conteúdo programático, não possuindo caráter obrigatório. Apresenta-se como desafiadora por confrontar o aspecto “cultural de implementar formas contratuais de trabalho no seio do sistema educativo” (DEMAILLY, 1992, p. 151), além de ser proposto o trabalho com saberes que não perpassaram a formação inicial de professores. É estruturada “entre a instituição de formação que emprega o formador e a empresa cliente, entre a estrutura e uma instituição, entre o formado e a organização que o emprega e o envia em formação durante seu horário de trabalho” (DEMAILLY, 1992, p. 144).

Esse modelo pode ser assemelhado aos palestrantes contratados a dar formação continuada nas escolas, que não costumam ser funcionários da instituição de ensino, mas pessoas externas que não vivem aquela realidade escolar específica. A gestão explica alguma dificuldade encontrada pelos professores ou algum aspecto que acredita ser importante o corpo docente saber, muitas vezes sem consultar a real necessidade demandada em sala de aula, o que pode resultar na obsolescência da formação.

Por fim, o modelo interativo-reflexivo faz alusão à resolução de situações-problema reais do cotidiano escolar de maneira coletiva, com a possibilidade de auxílio de um formador externo. Mobiliza a construção coletiva de saberes do ofício docente e recebe apoio técnico de um terceiro que não compõe o quadro de funcionários da escola. Ainda, refere-se à formação permanente, aquela que parte da verdadeira necessidade prática, estando o docente envolvido em atividade em que “atua simultaneamente assim como consumidor e como criador” (FURTER, 1979, p. 140). Objetiva, dessa forma, aproximar a discussão e a reflexão do contexto dos professores pertencentes ao mesmo grupo escolar. Não exclui a figura de um formador externo, mas prioriza o quadro de funcionários.

Esses modelos de formação continuada não acontecem necessariamente de maneira isolada, cada uma no seu bloco. Demailly (1992) explica que podem vir a ser desenvolvidas de maneira mesclada. Na mesma perspectiva, Romanowski e Martins (2010, p. 296) dissertam que a formação continuada pode “assumir

diferentes perspectivas: suprimento, atualização, treinamento, aprofundamento, pesquisa. Suprimento direcionado para formação complementar à inicial, considerada, na maioria das vezes, precária”. Isso se dá devido às exigências sociais e de políticas de formação para melhorar a relação com a prática pedagógica.

Entre outros aspectos, Demailly (1992, p. 141) afirma que a heterogeneidade do conceito de formação continuada está relacionada com fatores “políticos, culturais e profissionais”. Apesar de o conceito de formação continuada ser heterogêneo e envolver diferentes aspectos da esfera pública, cultural e profissional, há uma tendência mercadológica de aproximar a ação docente apenas da eficiência e eficácia. Para atingi-las, o docente passa a ser um executor de tarefas técnicas, sendo-lhe atribuída, cada vez mais, carga de atividade, que por vezes não é de seu ofício profissional.

A eficiência e a eficácia lembram uma tendência taylorista da educação, que remete a uma ideologia do professor técnico. Sacristán e Gomez (1998, p. 356) discutem no sentido de o professor técnico ser uma perspectiva tanto de formação quanto de atuação docente, “herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de nosso século e na qual fomos educados e socializados, e que continua sendo a maioria dos profissionais, em geral, e dos docentes, em particular”. Nessa perspectiva, é como se fosse um agrupamento de objetos numa só categoria, esquecendo-se de contextualizar situacionalmente os professores em seu cotidiano, que é singularmente complexo. É uma perspectiva de formação de professores centralizada num viés linear do ser humano e dos processos de aprendizagem, tanto do adulto quanto das crianças, incluindo o conhecimento científico-cultural (saber disciplinar e curricular, pautado em pesquisas construídas empiricamente) e psicopedagógico (atitudes eficazes em sala de aula).

Garcia (1992) comenta que o modelo técnico ainda é muito presente nas ofertas de formação continuada de professores, permeadas pela transmissão de um saber fazer que é tido como verdadeiro método eficaz a ser transposto nas salas de aula de qualquer professor, sem mencionar as especificidades dos contextos locais. Usam-se laboratórios para simular a aplicabilidade didática universal, demonstram-se destrezas dos modelos, dá-se apoio teórico em transmissão expositiva, mas não se considera a individualização e, por isso, massifica-se e quantifica-se a competência docente.

O que se propõe com essa reflexão não é excluir a técnica do ofício docente, até porque os saberes psicopedagógicos e científico-culturais são basilares na profissão docente, mas discutir que uma concepção puramente técnica para alcançar a eficácia e eficiência acaba tolhendo e compartimentalizando o próprio ofício docente. Deixa de lado outros aspectos sociais, políticos e culturais muito importantes para a leitura do cotidiano didático da aprendizagem da criança, podendo comprometer o profissionalismo e a qualidade social.

O próprio processo reflexivo não possui espaço na perspectiva de técnica pura. Demailly (1992), nesse sentido, demonstra que o modelo reflexivo-interativo oportuniza que o professor compreenda a importância de não cristalizar sua mente com atitudes didáticas racionalizadas, ou seja, verdade inquestionável. Permite, ainda, compreender sua responsabilidade intelectual e moral como profissional da educação, valores ideológicos que perpassam sua perspectiva didático-pedagógica, portanto educacional. Além disso, a reflexão interativa pode permitir entusiasmo pedagógico, o entendimento de não perder a indignação, ou seja, não aceitar como normal o que está sendo instituído socialmente como aceitável, podendo-se citar a falta de moralidade, de compromisso, de justificativas para a dificuldade de aprendizagem, a passividade, o tolhimento criativo, a fome, a dependência química, o preconceito de gênero, de idade e de cultura.

É pelo valor social e profissional que há emergência de aproximar o profissional professor de uma leitura reflexiva. Dessa forma, há um consenso de que a formação precisa aproximar-se de problemáticas reais e contemporâneas enfrentadas no cotidiano escolar e perpassar os modelos apresentados de maneira crítica e consciente. Parece que não há mais como passarem despercebidas as mudanças sociais que acompanham o aluno, das quais uma perspectiva puramente técnica de formação continuada não está dando conta. A esse respeito, Torres e Saheb (2015, p. 187) explicam que:

a formação continuada, como espaço de construção e socialização do conhecimento, precisa ampliar e consolidar o envolvimento com as demandas contemporâneas. No entanto sem a exceptiva de resolver os problemas sociais ou de dar retorno imediato a eles; acredita-se, porém que cabe a formação continuada estimular a formação de profissionais competentes para o enfrentamento dos desafios contemporâneos.

Devido à noção de eficácia e eficiência e às problemáticas contemporâneas, as exigências das competências para o profissionalismo docente vêm mudando,

tornando-se mais largas, o que reflete diretamente na qualidade da prática pedagógica, inclusive, na perspectiva humana desse professor. Sobre esse alargamento de função, pode-se citar como consequência direta o tempo, fator determinante na profissão docente e que acaba “criando uma sobrecarga crônica e persistente” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 296). Devido à carga cada vez maior de atribuições delegadas aos professores, o tempo fica restrito, acabando o docente por ter que optar pelo que é mais urgente e necessário em sua ação pedagógica, podendo ser a necessidade imediata da sala de aula. Com tempo restrito, o momento de pesquisa e da própria formação pode ser inviabilizado e deixado para último plano. Ainda segundo Romanowski e Martins (2010), a dimensão subjetiva começou a ser valorizada a partir da década de 1980, quando se iniciou um movimento de formação crítica; ressaltam, no entanto, que a provocação da reflexão crítica pode levar o professor a se sentir incomodado com o resultado, ou a falta dele. Nesse contexto, formações individuais e em grupo começaram a ser destacadas, valorizando o conceito de autonomia.

Frisa-se que o resultado do trabalho docente pode impulsionar uma quebra de ciclo de vitimização passiva em relação ao sistema. Isso quer dizer que, ao mesmo tempo que existem inúmeras atribuições técnicas que inviabilizam uma boa qualidade didática, o professor, como profissional da educação, precisa pelo menos tentar posicionar-se frente às imposições do próprio sistema, que por vezes é rígido, autoritário e alienante. O excesso de atribuições acaba por responsabilizar o professor pelos resultados ou falta deles no processo de ensino e aprendizagem, fazendo esquecer todos os fatores que influenciam e os assoberbam diretamente. Essa reflexão é necessária para mobilizar a estrutura cognitiva e propiciar a tomada de consciência sobre a temática, pois, sem um momento de reflexão, é pouco provável que se possam identificar tais elementos e, então, iniciar um movimento de transformação de atitude frente a eles.

Os modelos educacionais e contratuais apresentados por Demailly (1992) vêm ao encontro direto dessa reflexão, sendo modelos prioritariamente utilizados na formação continuada ofertada pelas escolas, com valor ideológico profundo. Isso se faz relevante devido ao fato de a formação continuada nas instituições de ensino ser de cunho obrigatório e, pela falta de tempo, a principal formação de que os docentes participam. Isso impacta diretamente a concepção de formação, de profissionalização, de ação pedagógica e de humano dos professores.

Portanto essa discussão sobre formação continuada faz-se importante, a fim de propiciar um repensar estrutural profundo em termos de conservadorismo, coerência e real união ao contexto de trabalho; as políticas de formação precisam, de fato, se tornar um instrumento para auxiliar o professor a refletir criticamente, em consonância com a realidade social e educativa. Ela também se origina da consciência e da problematização da inconclusão das pessoas e dos desafios que a sociedade apresenta, os quais supostamente a escola não está sendo capaz de resolver, como instituição de ensino.

2.3.2 Formação permanente de professores

Para dar início à reflexão, faz-se relevante trazer os significados das palavras “formação” e “permanente”, com o intuito de oferecer maior sentido e compreensão. Em sentido filosófico e pedagógico, o termo alemão para formação “indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de cultura, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos” (ABBAGNANO, 2000, p. 470). Complementarmente, no *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009, p. 916), consta que é a “maneira pela qual uma pessoa é criada ou educada; o que lhe molda o caráter, a personalidade. Conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a uma atividade prática ou intelectual”. Já permanente, filosoficamente, “[...] expressa, em geral, o tempo correlato constante da presença, da aparência, da mudança e da concomitância. Em outros termos, é o tempo enquanto duração” (ABBAGNANO, 2000, p. 758). Por sua vez, o *Dicionário Houaiss* (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009, p. 1476) define a palavra como “constante, frequente, continuado”.

A partir disso, é possível iniciar uma discussão em sentido próprio neste trabalho, pois a formação permanente está diretamente relacionada com a educação ao longo da vida, ou seja, aspectos que formam o sujeito não apenas intelectualmente, mas também no tocante ao valor moral.

Há relevante marco na evolução de seu sentido e, em cada contexto histórico, o conceito diferenciou-se pela necessidade política e cultural, até resultar na constituição do sentido atual, que supera a formação profissional, abarcando a valorização humana de **aprender a ser**, a partir do reconhecimento das dimensões

que influenciam a constituição do ser humano, ciclicamente, sem subordinar ou reduzir um termo ao outro.

Faure (1972) explica que, de maneira consciente ou não, as pessoas sofrem influências das experiências vividas, da própria existência, como também do ambiente, em relação à formação de concepção da sua própria vida. Por esse motivo, a aprendizagem ao longo da vida pode ser um instrumento de desalienação e uma liberação social, mais natural que o processo repressivo em que a educação vinha ocorrendo.

No cenário internacional, a discussão sobre a temática vem de longa data, emergindo suas primeiras expressões no século XVIII, na Revolução Francesa, ao reivindicar a existência de educação em todas as idades. O conceito reapareceu na Inglaterra, no início do século XX, em um relatório relacionado à educação de adultos, o qual defendia que se tratava de uma “necessidade nacional permanente, um aspecto inseparável da vida do cidadão, devendo, portanto, ser universal e durar toda a vida” (PINEAU, 1977 apud RODRIGUES, 2005, p. 8). Em 1938, Bachelard (1938 apud RODRIGUES, 2005, p. 8) chegou ao entendimento de que “só há ciência através de uma escola permanente”.

Na década de 1970, um autor fundamental “lançou o conceito de educação permanente, numa altura em que os sistemas educativos tradicionais eram postos em questão” (DELORS, 1996, p. 269). Faure coordenou o relatório intitulado *Learning to be: the world of education today and tomorrow*², o qual influenciou a elaboração de outros documentos internacionais de orientação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e aos poucos foi adotado por Estados-membros da organização (DELORS, 1996).

Os eixos – educação permanente e cidade educativa – desse relatório, contribuíram para fomentar a discussão e abertura em termos de políticas educacionais em vários países-membros. Essa abertura possuía um cunho crítico em relação à visão conservadora e elitista da educação, não só no Brasil, como também no cenário internacional. Nesse momento, o conceito já instituído internacionalmente representou um forte instrumento para lutar contra a ideologia educacional de repressão, estendendo-se ao cenário social.

² Aprender a ser: o mundo da educação hoje e amanhã.

De acordo com Pineau (1977), na década de 1960, o conceito aproximava-se de uma utopia, mas, na década de 1970, foi possível viabilizá-lo como um artifício da legalização, de reconhecimento e abertura de um novo cenário para a formação continuada, em seguida se universalizando por meio do relatório Faure.

Com a formação permanente, surgiu um novo panorama no cenário educacional, com o intento de aproximar a escola dos educandos, “quebrando limitações temporais e abrindo espaço nas escolas ao meio social, político, econômico e cultural no qual o indivíduo está inserido” (CARDOSO, 2007 p. 10), ou seja, uma proposta de aproximar a realidade vivida dos educandos e educadores. Assim, a educação permanente propõe uma aprendizagem ao longo da vida, mobilizando processos mentais que construam uma concepção sobre a importância do desejo de se formar como objeto de emancipação política, histórica e pedagógica (FAURE, 1972).

Nesse ângulo, a Unesco demonstra interesse em educação permanente, ou ao longo da vida, por possuir uma conotação de democratização no sentido de educação para todos, ou seja, oferta e acesso à educação em todas as idades. Não restringe sua permanência, portanto, na teoria de jovens e adultos, como interpretado inicialmente, mas vai além, de maneira que agora faz parte da teoria da educação, como um processo único de formação para a vida, o qual auxilia na constituição do sujeito para enfrentar a dinamicidade da realidade. Tal formação abarca a educação formal, não formal e informal, resultando em um ser em constante criação de si. Nessa perspectiva, propõe a formação de pessoas preparadas para enfrentar a diversidade de fenômenos sociais, culturais, econômicos e políticos.

A formação permanente, como proposta de formação continuada, associa-se à autoformação docente, pois, além de valorizar a história vivida, reconhece e respeita a diversidade na unidade e globalidade das pessoas e pressupõe um projeto contínuo e significativo durante a própria formação do formador. A responsabilidade do indivíduo pela própria formação faz-se presente nesse processo, não significando um processo de isolamento, mas sempre priorizando uma troca de experiências que favoreça a ressignificação ativa.

Na mesma linha de pensamento, Furter (1975, p. 128) afirma que uma formação concebida na perspectiva da formação permanente em autoformação refere-se a “pessoas que procuram assumir coletivamente os objetivos, estruturas e

técnicas da própria formação”, ou seja, ela só faz sentido em um contexto de superação da valorização do trabalho individualizado, pois este não faz mais sentido no contexto atual, por se apresentar insuficiente para resolver as problemáticas, que precisam ser pensadas em conjunto, de maneira colaborativa.

Dessa forma, Bárcia (1982, p. 64-65) explica que a formação permanente não cabe em um contexto autoritário de educação, pois é “um processo de afirmação do indivíduo através da tomada de consciência para a condução de alternativas, a fim de dominar as diferentes situações em que será levado a viver”. Em um contexto autoritário, não há espaço para o sujeito mostrar-se ativo no processo, como também para questionar criticamente o conteúdo ou situação real vivida, apenas se pode aceitar aquilo que recebe passivamente.

A figura de uma pessoa externa na formação permanente é aceita, porém superada, pois trabalha com a ideia de que o próprio grupo tem a competência de se organizar em relação às problemáticas que emergem do cotidiano específico de cada escola. “Na formação permanente, a reciprocidade procura mesmo a identificação, no sentido de que o mediador pode ser um dos membros do grupo” (FURTER, 1975, p. 131), valorizando aqueles sujeitos no próprio ambiente escolar, pelo fato que já conhecem o problema e têm um domínio mais aprofundado para a discussão. É uma maneira de ir além de modelos contratuais hipervalorizados, uma vez que o saber do ofício local tem também que ser valorizado. Essa perspectiva visa à superação da hierarquização na formação; isso quer dizer que “tudo converge para fazer desaparecer a diferença entre aquele que sabe e aquele que não sabe” (FURTER, 1975, p. 131), mostrando-se um processo de oportunidade criadora, em vez de passivo e apenas receptor de informação.

O advento da Constituição Federal de 1988 foi um marco para a direção do Estado e discussão sobre políticas públicas, principalmente pela instituição do Estado Democrático de Direito, com direitos relacionados à dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais. Isso influenciou avanços positivos na educação, como a consolidação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que ineditamente estabeleceu elevação salarial dos professores, com piso mínimo nacional. Também entrou em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garantindo o fortalecimento da oferta de formação continuada em todos os níveis de atuação docente. Pela primeira vez, colocou-se em discussão uma política pública sobre valorização de aspectos profissionais do professor, como a

“indissociabilidade entre qualidade de formação e condições de trabalho e de exercício profissional (especialmente salários)” (CONTRERAS, 2012, p. 18).

Na década de 1990, a educação permanente, com cunho humanístico, foi deixada de lado em prol do desenvolvimento econômico, associado à formação profissional fragmentada e obrigatória. Havia um viés taylorista fundido na ideologia mecânica de empregos, ou seja, a empregabilidade era um instrumento fortemente manipulador para dissipar a subjetividade do trabalhador, além da noção de emprego para todos, ou melhor, para quem possuir competência para tal. Nesse contexto, o processo de formação tornou-se uma ferramenta para a manutenção do capital humano, com forte influência neoliberal, ou seja, a partir daí, houve um intenso entendimento em atribuir “ao sistema educacional a tarefa de preparar recursos humanos para atender às demandas dos projetos no campo econômico. A educação passou a ser pensada como forma de apropriação de capital” (SOARES, 2007, p. 2).

Apesar do avanço significativo tido nos documentos públicos, havia uma crescente condição desfavorável em relação à qualidade, ou sua falta, no sistema educacional brasileiro, com os professores devendo ser formados para a profissionalização, porém deveriam ir além da técnica, abrangendo a crítica, o questionamento e sentido político, sempre a partir do contexto real de atuação profissional e pedagógica. Como resultado do governo brasileiro “investir” majoritariamente na formação de professores, por sair mais barato do que investir nos demais aspectos que constituem o ambiente escolar, responsabilizava-se o sujeito professor pelo resultado negativo e eximia-se a responsabilidade do governo pelos baixos índices de aprendizagem nas escolas públicas; com isso, tanto a formação permanente quanto a continuada perderam seu real significado.

Contreras (2012, p. 19) faz uma reflexão que vem ao encontro dessa posição de obsolescência em relação ao verdadeiro objetivo da formação permanente e continuada do professor ao explicar que:

a valorização profissional incluindo salários e condições de trabalho foi totalmente abolido dos discursos, das propostas, das políticas, do governo subsequente, que passou a normatizar exaustivamente a formação inicial de professores e a financiar amplos programas de formação contínua.

Nesse momento, o conceito de formação permanente, além de perder o cunho humanístico, foi saturado pelo conceito de formação contínua, então

acometida de um maciço investimento, sacrificando a qualidade. Esse forte investimento e incentivo público em formação continuada continham um profundo sentido ideológico, o que pode estar “relacionado com a perda de controle sobre os fins e os propósitos sociais aos quais o trabalho docente se dirige” (CONTRERAS, 2012, p. 47). Isso porque a profissão de professor requer uma formação que privilegie além da técnica, que permita abrir espaço para seu potencial social, político, ideológico, cultural, moral e até mesmo em relação à diversidade real do trabalho.

A consciência do propósito social é um aspecto crucial para o desenvolvimento da prática educativa, devendo a formação estar fundada em uma óptica que entenda o sentido retroativo da educação. Uma vez que a educação escolar está para além da sala de aula, a “profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de educar” (CONTRERAS, 2012, p. 90). Isso quer dizer que, se os cursos de formação continuada não forem construídos a favor de desenvolver a potencialidade crítico-reflexiva do professorado, o poder de dominação do Estado crescerá cada vez mais. Um professor que não é politizado, que não possui uma atitude ativa em relação à dominação, tende a disseminar uma cultura de repressão e dominação no contexto em que desenvolve sua prática pedagógica.

Cabe ressaltar que, com a democratização e universalização do acesso à educação formal, o público que frequenta a escola também mudou. Neste momento, há um novo cenário na educação: não só a demanda aumenta em quantidade e diversidade, como também a atitude do professor precisa ser diferente para atender a esse novo contexto. Com isso, é possível perceber que não só há uma nova perspectiva de educação e de aluno, e também a sociedade de informação e conhecimento motiva uma formação permanente que realmente apresente qualidade para atender aos novos desafios.

O posicionamento que se requer dos professores no século XXI é radicalmente novo. A profissão docente precisa renunciar à “concepção de transmissão do conhecimento acadêmico, de onde provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora” (IMBERNÓN, 2011, p. 7). A manifestação da educação para a vida vai além de meras reproduções do conhecimento dominante, de inovação padronizada, não é só aprender mais. Seu

enfoque precisa estar fundamentado em uma perspectiva que privilegie a reflexão crítica sobre o cultural, o contexto, a intolerância, auxiliando na convivência da realidade dinâmica e multifacetada.

Imbernón (2009, p. 47) associa a formação permanente com uma possibilidade de questionamento ideológico consciente da base formativa que muitas vezes influencia implicitamente, ou não, as ações pedagógicas, destacando que, Imbernón (2009, p. 47) coloque que:

a formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz.

Diante disso, no contexto atual no qual ecoa o pensamento de formação permanente como uma ramificação da formação continuada, ela pode ser entendida como um mecanismo de fortalecimento profissional, no sentido de “ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação” (IMBERNÓN, 2009, p. 37). É evidente que a formação, por si só, não é capaz de reestruturar o sistema educacional, necessitando o processo de mudança ir além de ofertas de formação. Sabe-se também que “avançamos pouco no terreno das ideias e nas práticas políticas para ver o que significa uma formação baseada” (IMBERNÓN, 2009, p. 14) “em combinar as decisões entre o prescrito real” (IMBERNÓN, 2009, p. 37), sem censura, e uma maior participação, mas a formação permanente é uma forte aliada, de base questionadora e inconformada com os rumos impostos para a educação.

Ademais, a formação permanente possui um caminho fortemente político, pois “cada homem deve não só participar pela sua atividade profissional na evolução da sociedade, como também tornar-se, em todas as suas atividades, um membro efetivo de uma sociedade democrática” (FURTER, 1979, p. 142). Essa perspectiva faz muito sentido à medida em que é pensada de maneira contextual, daquilo que faz parte do sujeito de maneira individual e coletiva, nesse caso, uma formação na própria escola na qual trabalha.

A formação permanente que se requer, além de fazer parte de um projeto de vida individual de cada docente, precisa ser pensada no coletivo, de maneira colaborativa, participativa, permitindo que o professor seja capaz de analisar, refletir e intervir em situações reais e dinâmicas da prática pedagógica. Imbernón (2011, p.

74) vem ao encontro desse pensamento crítico em relação ao processo de formação permanente que supera a passividade e o individualismo ao explicar que

a formação permanente não deve oferecer apenas novos conhecimentos científicos, mas principalmente processos relativos a metodologias de participação, projetos, observação e diagnóstico dos processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana.

Em outras palavras, o professor precisa estender suas habilidades, ir além de repetir informações preestabelecidas para os alunos decorarem, sendo capaz de discernir o que seu contexto real de atuação pedagógica exige, sempre de maneira colaborativa.

Portanto, a formação permanente apresenta-se como oportunidade de democratização da aprendizagem, tanto do formador quanto do formando. Não só permite, como também influencia, um processo de autoformação, autoavaliação, compartilhamento, respeito cultural, um repensar a moralidade, a ética. Isso quer dizer que possibilita momentos para refletir criticamente, os problemas que emergem da realidade, como o intercâmbio metodológico e didático. Ainda, pode ser associada à formação em serviço, por tratar de assuntos necessariamente contextualizados.

3 AUTOFORMAÇÃO DO PROFESSOR

A temática da autoformação possui diferentes terminologias, abordagens e perspectivas; entre as abordagens, podem-se citar a autodidata, biográfica, autobiográfica, psicológica, relato de vida, história de vida, social e biocognitiva e, entre as perspectivas, as de Nóvoa, Josso, Dominicé, Desroche, Dumazedier, Le Meur, Galvani, Pineau, entre outros.

Este estudo possui abordagem biocognitiva, na perspectiva de Pineau (1977, 1988, 2006a, 2006b) e Galvani (1995, 2002, 2009, 2012) vertente advinda da corrente francófona no campo da educação permanente, por considerar o processo de aprendizagem do adulto, ou seja, a aprendizagem que acontece ao longo da vida e não apenas em momentos formais na formação do sujeito. Tal abordagem privilegia elementos de dentro para fora do sujeito, no sentido de que o indivíduo adquire informação, reflete e age sobre os componentes da própria constituição de si, interagindo com as coisas e as pessoas num processo de formação. É, ao mesmo tempo, individual e coletiva, por isso consiste numa sugestão de ir além do determinismo linear e dependência passiva, que são cegueiras do conhecimento herdadas de uma estrutura maior que pouco valoriza o aspecto subjetivo do ser humano.

Galvani (1995) busca entender o conceito de autoformação por meio de três abordagens: técnico-pedagógica, sociopedagógica e biocognitiva. Aquela refere-se à centralidade na aquisição de saberes técnicos (aqueles próprios de cada profissão) de maneira individual, aproximando-se de uma readaptação profissional. A essa está fundamentada em Dumazedier e considera o fato social pressuposto emancipatório, por isso tem uma concepção de formação próxima de uma postura egocêntrica e pessoal, por colocar no centro a autogestão de objetivos e métodos. E, ao fim, a biocognitiva, fundamentada nos estudos de Pineau de história de vida, está centrada na ideia de que a autoformação é um processo ontológico e existencial, de interação cognitiva de experiência em busca da atualização de sua forma pessoal na social; ocorre quando a pessoa conduz sua própria formação para a interioridade das diferentes dimensões e para a relação com o meio ambiente.

A utilização do prefixo grego “bio” (vida), segundo Pineau (2006b), admite a superação da influência da ciência pura e religiosa, dando lugar à ciência humana e social. Bio, na perspectiva do autor, supera o reconhecimento da vida científica,

caracterizada pela dimensão fisiológica construída por Lamarck e Darwin, e passa a legitimizar e valorizar, além do aspecto fisiológico, o percurso de vida e toda a vida, seja ela biótica ou abiótica.

Apesar de a autoformação ser compreendida na abordagem biocognitiva, possui influência tanto da abordagem técnico-pedagógica quanto da sociopedagógica, reconhecimento que acaba por a inserir, segundo Galvani (2002), no paradigma da complexidade. Mais especificamente, a abordagem biocognitiva está inserida na epistemologia de um pensamento complexo principalmente por considerar a valorização subjetiva, isto é, a essência humana da experiência vivida individual, junto das interações com o meio ambiente (entre as pessoas e as coisas) por uma atitude pessoal. Isso indica entender tanto o ser humano quanto a formação de maneira indissociável, numa concepção trinitária, a qual é composta, empiricamente, pelo indivíduo, sociedade e espécie, que remetem aos níveis psicológico, socioantropológico e biológico. Nesse contexto, o olhar para si próprio faz-se fundamental, numa perspectiva de formação continuada e permanente humana, ou seja, sob um viés da complexidade, mostrando-se completamente irrelevante uma perspectiva da ciência clássica, “que exclui o sujeito e o contexto histórico de suas análises, deixando de considerar a ação humana e suas dimensões históricas e sociais” (SAHEB, 2013, p. 31).

A “complexidade científica é a presença do não científico no científico” (MORIN, 2001b, p. 153), ou seja, o aspecto subjetivo que não era considerado válido como ciência no paradigma moderno agora possui fundamental centralidade. Devido à dimensão do “eu” ser excluída do processo de formação e só reiterada pelo paradigma da complexidade, torna-se um limitante na reflexão e percepção de si mesmo. A esse respeito, Pineau (1988, p. 64) disserta que as concepções sobre si mesmo não evoluíram e, por consequência, “tornaram-nos em grande parte ‘analfabetos’ em relação a metade desta vida e incapazes de compreender, e de dominar, o seu decurso cheio de contradições”. Isso se deu exatamente pelo esquecimento do sujeito de pensar no processo de formação ao longo da vida.

Reconhecer a formação ao longo da vida pode ser uma abertura do subjetivo como objetivo, ou seja, propõe que a autoformação na formação continuada reconheça e valorize o professor em sua dimensão pessoal, profissional e social, reafirmando a profissão docente como fonte e objeto de fazer ciência. Esse reconhecimento tornou-se possível na passagem do paradigma reducionista para

um acolhedor, que valoriza o ato reflexivo na busca de associações entre as dimensões pessoais, ambientais, geracionais e até mesmo cósmicas.

Destaca-se que os estudos da complexidade, de Pineau e Galvani possuem influência de Piaget, no que tange à construção do conhecimento por meio da evolução e modificação das estruturas cognitivas, as quais se dão a partir da interação prática, interações simbólicas e interações epistêmicas. Nessas operações cognitivas, perpassam as “experiências físicas, trocas interindividuais e interações sociais” (VESTENA; OLIVEIRA, 2016, p. 50). Ainda, seu desenvolvimento, na perspectiva da epistemologia genética, é compreendido como um devir em processo de evolução, modificação e acomodação na relação sujeito-objeto. O processo perceptivo no adulto acontece também pelo contato e experiência, ou seja, enquanto “o sujeito explora o ambiente físico também sofre a interferência do meio social” (VESTENA; OLIVEIRA, 2016, p. 49). Com isso, o sujeito organiza suas estruturas mentais como um processo constante, pessoal e relacional.

A partir do entendimento de que a autoformação, na perspectiva biocognitiva, busca dar forma em sentido existencial vital e colocar numa rede de relações elementos dispersos, não pode ser considerada isolada no processo. Ela é um processo necessariamente tripolar, regido pelas dimensões: si mesmo (autoformação), os outros (heteroformação) e as coisas (ecoformação), Galvani (2002, p.94) alega:

A autoformação não é concebida aqui como um processo isolado. Não se trata da egoformação propalada por uma visão individualista. A autoformação é um componente da formação considerada como um processo tripolar, pilotado por três pólos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação).

Sauvé (2005), ao tratar das correntes de educação ambiental, em específico, a corrente de ecoeducação, traz a autoformação em seu sentido tripolar, como um pensar pessoal como fundamento de um comportamento e atitude responsáveis. Também explica a heteroformação como a formação dominante nas instituições de ensino. Tal dimensão é regida por influências sociais diretas, como família, meio social, trabalho formal e educação escolar nos diferentes níveis de ensino (educação básica, inicial ou continuada). Trata-se de uma formação hierarquizada, em que outras pessoas contribuem para a construção da história de vida, sem a escolha pessoal dessa contribuição. Ainda, é uma formação de fora para dentro, em que o

indivíduo sujeita-se à vontade e regras alheias. Por vezes, nessa dimensão, o sujeito apenas recebe informação de como agir, do que pesquisar, de como responder. Isso porque, quando não se considera o meio em que se encontra, há alguma tendência de dicotomização, no sentido de negar uma parte e considerar apenas o que lhe interessa, podendo ser antagônico.

A formação fundamentada no polo hétero é conduzida necessariamente pela dependência em relação a outro sujeito, sendo “definida e hierarquizada de maneira heterônima pelo meio ambiente cultural” (GALVANI, 2002, p. 95). Pode ser assemelhada, assim, à formação de transmissão e assimilação de saberes, conhecimentos e atitudes. Nesse sentido, é fundamental na formação de crianças e adolescentes, devido ao processo de desenvolvimento biopsicossocial, mas, na formação de adultos, precisa ser repensada, de modo a ir além de um aspecto que forme para dependência.

Ainda hoje, o modelo de formação continuada heterônomo é o mais comum em se tratando de professores adultos, podendo ser assemelhado aos modelos de formação elucidados por Demailly (1992), em especial, a união entre os modelos escolar e contratual. Resulta em uma formação hierárquica, cujos objetivos são definidos pelo interesse de uma instância superior, a partir dos quais o formador organiza o saber que será transmitido. Essa transmissão de saber/conteúdo geralmente é feita durante o horário de trabalho ou hora-atividade dos professores que passarão por essa experiência formativa. Seu desenvolvimento faz-se resistente, principalmente no plano da hierarquia e da dependência, herança do modelo de pensamento “caracterizado pela racionalização, fragmentação e visão linear da Ciência” (SAHEB, 2013, p. 64) moderna. No entanto, é possível transcender para o plano social, que é o nível de maturação interdependente, pautado na física quântica.

Em resumo, o método hétero privilegia a transmissão de conhecimentos e experiências selecionados pelo próprio docente, a partir de um programa estabelecido (SOMMERMAN, 2003), tendo fundamento muito próximo de um condicionamento, uma vez que trabalha em torno da instrução e transmissão de atitudes que se deve possuir dentro da sala de aula. No que tange às dimensões heteroformativas no ambiente de formação (professor, saber e aluno), sempre um deles predomina e anula os demais, nesse caso, o professor.

A dimensão eco é composta por influências “físicas, climáticas e das interações físico-corporais que dão forma à pessoa” (GALVANI, 2002, p. 95). Trata-se do meio ambiente em sentido amplo, na relação com a floresta, na luta de catadores de reciclável, na relação política, de estrutura de poder, na relação com o outro ser humano, na relação das culturas, da ética, da tomada de decisão. São influências que o meio físico tece com o ser humano e esquecidas, deixadas de lado, até mesmo nem percebidas, devido à própria falta de entendimento de sua importância para a vida humana.

Cottureau (1999 apud SAUVÉ, 2005, p. 36) explica que, ao mesmo tempo, o meio ambiente forma e transforma o ser humano, por isso a “ecoformação dedica-se a trabalhar sobre o ser-no-mundo: conscientizar-se do que acontece entre a pessoa e o mundo, em interações vitais ao mesmo tempo para a pessoa e para o mundo”. A relação entre a pessoa e o mundo pode ocorrer mediante um objeto, animal, organismo biológico, alimentação, modificação genética, resíduos industriais lançados sem tratamento ou o próprio humano, vindo à conscientização por meio do processo de desconstrução, que permite a construção, ou seja, “não significa apenas conceituar, sobretudo operar sobre ele, preservá-lo e transformá-lo” (VESTENA; OLIVEIRA, 2016, p. 26).

A tomada de consciência é subjetiva, por isso, neste trabalho, entende-se que pode ser mais ou menos verificada na maneira como o sujeito age, interage, questiona atitudes em relação ao meio ambiente. Se o sujeito transforma sua atitude, ele realmente entendeu e tomou consciência da importância de considerar mais uma dimensão em sua própria constituição. Ainda, quando há alguma consciência sobre a atitude e comportamento age de maneira consciente em todo ambiente que frequenta, não apenas onde foi orientada a ação consciente, conseguindo relacionar à maneira de ser e não apenas a maneira de estar.

A autoformação ocorre pela tomada de consciência da existência de um processo retroativo, que é decorrente da interação entre os polos hétero, eco e auto. Isso porque, sendo as ações cotidianas autônomas e quase sempre automáticas, se deve tomar consciência reflexiva e retroativa das relações. Essa assimilação é caracterizada pelo acoplamento estrutural, conceito de base biológica de Maturana e Varela (2001), segundo o qual o sujeito organiza os próprios recursos internos, ou seja, não é só a influência que recebe do meio físico e social, mas os recursos construídos, por meio da interação ao longo da vida. Essa perspectiva, a retroação é

uma atividade cognitiva, que permite o entendimento de que as “ações agem como retorno sobre o processo que as produz e, eventualmente, sobre a sua fonte e/ou sobre a causa” (MORIN, 2016, p. 195). Envolve a ideia de relação, causa e efeito, por isso o “fim do processo alimenta o início” (MORIN, 2016, p. 229), tratando-se de um ciclo de interações que se influenciam.

Por estar se referindo ao processo de organização de um sistema vivo no sentido da complexidade, vale ressaltar que organismos vivos só existem pela dependência contínua daquilo que os cerca, mas ao mesmo tempo são essenciais certa individualização e autonomia, que se refere ao polo auto. Portanto, a autoformação é caracterizada pela estreita relação de um elemento com ele mesmo e com o meio ambiente, junto da tomada de consciência reflexiva. Esta é importante para evitar um “acoplamento reflexo e condicionante sem nenhuma possibilidade de autonomização do sujeito” (GALVANI, 2002, p. 98). Saber que existe uma relação de causa e efeito sobre si e as interações com o meio ambiente, sem articular a interação com os elementos formadores do meio ambiente, não é suficiente para fechar o ciclo autoformativo de tomada de poder sobre sua formação.

A consciência reflexiva é a atribuição do polo auto e possui diferentes níveis. Galvani (2002, p. 99) explica que essa não é uma realidade localizável, tampouco remete apenas ao eu psicológico, mas, sim, à pessoa como “lugar de relação e o sujeito consciente”, sendo explicada por meio do trajeto antropológico, “isto é, a troca incessante que existe no nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio físico e social” (DURAN, 1969 apud GALVANI, 2002, p. 99).

O trajeto antropológico é apresentado como diurno, na manifestação de si, e noturno, dividido em sintético e místico. O regime diurno está relacionado ao conhecimento claro, “desapegado, à distância, protótipo do conhecimento intelectual objetivo em ideias claras e distintas” (PINEAU, 2006b, p. 140), enquanto o noturno está mais imbricado “ao conhecimento subjetivo, global, experiencial pelo contato direto, manual e corporal” (PINEAU, 2006b, p. 140).

O primeiro nível da consciência reflexiva refere-se ao diurno, sendo o início da oposição do sujeito frente ao determinismo, no sentido de que ignora alguma ordem ou orientação da instituição, da coordenação ou dos colegas de trabalho, indo de encontro à maioria. É o nível em que o ego incha e a manifestação do eu heroico predomina, por isso o sujeito que se encontra nesse nível encontra dificuldades para

enxergar o outro e possuir uma atitude cooperativa. Nesse sentido, a supervalorização do eu individual é nomeada egoformação, também entendida como resquício de um pensamento pautado em uma escola conservadora que estimula a centralidade e o egocentrismo do professor como sujeito principal na sala de aula.

O egocentrismo como primeira definição de sujeito é explicado por Morin (1999, p. 120), que salienta ser “o ato pelo qual o sujeito se constitui posicionando-se no centro de seu mundo para lidar com ele, considera-lo, realizar nele todos os atos de preservação, proteção, defesa, etc.”. Ainda, pode ser relativo ao dogmatismo da verdade ou do antihero, no sentido do processo de individualização da construção de sua subjetividade absoluta, imutável e sem relação, entendimento comum no processo de reconhecimento. Morin (1999, p. 285) complementa o pensamento ao explicar que “comporta o princípio do autoconhecimento da própria individualidade e a valorização dessa individualidade em relação a tudo aquilo que é não-eu”.

O “eu” professor reconhece-se como um aspecto central, exatamente por entender seu papel e valorizar seu trabalho como mediador do processo de ensino e aprendizagem, mas acaba caindo numa armadilha de figura central, num processo que poderia ser dialético. Essa afirmação do “eu” é colocada como centro no próprio universo, mas, apesar disso, há algo além do “eu” egocêntrico. Morin (1999, p. 285) explica que “a qualidade do sujeito é inseparável de um princípio de exclusão que exclui todo outro da sede egocêntrica/autorreferente que constitui propriamente a qualidade do sujeito que lhe dá unicidade”. Isso quer dizer que, nesse processo, também faz parte anular o outro; a essência do egocentrismo é limitada a ele mesmo, mas não é por sua limitação que se estagna o trabalho com o processo do “eu”. Por isso, faz-se importante o trabalho com os outros.

O primeiro passo é a manifestação de si, quando o sujeito começa a se perceber no processo, devendo, no entanto, ir além da dimensão puramente pessoal egocêntrica. Segundo Morin (1999, p. 286), egocentrismo e altruísmo, o tratamento dos outros com a mesma cortesia dada a si, “são noções simultaneamente complementares, concorrentes e antagônicas; isso quer dizer que sua relação é complexa”. Assim, no momento de tomada de consciência, o sentido egocêntrico transcende ele mesmo e consegue compreender as demais relações.

A fase egocêntrica no adulto é comum quando colocada como parte do próprio processo de formação, exatamente pelo histórico de sua formação não passar por essa valorização. A corrente autodidata ou social passa, ou permanece,

nesse primeiro nível, marcado pela oposição sem muito fundamento, pois não considera a existência de mais organizações além das próprias. O sujeito pode acabar valorizando muito o espírito de competição e isso pode provocar um espaço de disputa agressiva, o que valorizaria a individualização e o afastamento entre as pessoas.

Aqui também pode emergir uma ideia de autonomia equivocada, pois um sujeito autônomo não é sinônimo de estar sozinho e decidir por si próprio, independentemente de hierarquia ou qualquer relação que possa de alguma maneira influenciar, em sentido autossuficiente. Viu-se até aqui que o ser humano é composto por relações, apesar da importância de sua individualidade, portanto a autonomia é sempre relativa.

Para discutir isso, faz-se importante lembrar o contexto de que emerge essa acepção de autonomia autossuficiente. Com o fim do sistema feudal e a descentralização da Igreja, nasceu uma nova liberdade, denominada autônoma. A nova organização, pautada na ideia de autonomia e liberdade, abriu margem para uma nova ordem do interior no próprio grupo de origem, “colocando o sujeito mesmo como fundamento e sujeito da ética, da moral e da política” (BARROS, 2005, p. 3). Em consequência, as subjetividades foram enfatizadas e a consciência de grupo foi se diluindo, conforme Barros (2005, p. 5):

O indivíduo se emancipa da tradição e afirma sua independência conquistando sua autonomia, uma determinação própria, gerida por si mesmo e que provém de si mesmo e, assim, institui as normas e regras que regularão seu comportamento.

Derivou disso uma exclusão do entendimento de que o ser humano é um sujeito social e relacional, uma lógica de razão pura, segundo a qual ele só seria livre e autônomo quando se autodeterminasse, uma questão de si consigo mesmo, desconsiderando tudo o que é “alheio de si”. Dito isso, é possível compreender de onde vem a existência de um pensamento autossuficiente como autonomia, que também precisa ser superado para se conviver em sociedade, ainda mais numa realidade tão interdependente como se vem constituindo.

Observa-se, a partir dessa construção, que o egocentrismo não é de todo ruim; ele faz parte do processo do reconhecimento de si para começar a pensar no processo personalizado. No entanto, para se tornar autoformação, essa cegueira precisa ser clarificada, para então ser reconhecida e trabalhada para sua superação.

Quando se fala em autonomia, ela precisa estar devidamente colocada em um contexto, além de decorrerem outras discussões de repercussão considerável, uma vez que é articulada com todas as pessoas com as quais se trabalha na prática. Tendo isso em vista, Contreras (2012, p. 218) explica que:

tanto a autonomia profissional como a pessoal não se desenvolvem nem se realizam, nem são definidas pela capacidade de isolamento, pela capacidade de 'se arranjar sozinho', nem pela capacidade de evitar as influências ou as relações. A autonomia se desenvolve em um contexto de relações, não isoladamente.

A autonomia precisa ser interpretada para além de um processo de isolamento de busca de autoafirmação, requerendo seu entendimento num contexto de interação, quer dizer, ela só acontece por meio das relações estabelecidas nos contextos geradores dela, ou não. Seria uma espécie de aliança entre a individualidade e a subjetividade, permitindo uma ideia democrática de indivíduo como objeto e sujeito dos valores construídos sob "si" e sob a autonomia.

O segundo nível da consciência reflexiva refere-se ao regime noturno sintético, no qual a autoformação é um desenvolvimento gradual e temporal do grupo, de maneira cooperativa com o meio ambiente. É temporal no sentido gradativo biológico e dos níveis de realidade, com suas respectivas leis de organização, que, ao mesmo tempo que são complementares, podem vir a ser aplicados em tempos distintos. Faz-se importante lembrar que o meio ambiente diz respeito ao meio físico e social, por isso a presença física, cognitiva e dialógica é indispensável. Nesse sentido, aproxima-se do polo hétero, no tocante ao reconhecimento do outro no processo, e não à hierarquização.

Desenvolve-se numa dinâmica mais gradativa no tempo do que numa dinâmica de manifestação, como acontece no primeiro nível, bem como busca certa maturação e nível de conectividade entre as pessoas, pois tem o intuito de as trocas acontecerem de maneira recíproca. Além de estudos que promovam a pesquisa das ações humanizadas, objetiva o reconhecimento e a reflexão sobre as condutas do próprio grupo, não só as individuais, mas também as experiências pedagógicas individuais, para se tornarem grupais. Aqui se fala da interação do corpo físico, da mobilização para tornar-se sujeito de formação diante de alguma situação-problema e do próprio processo de formação.

O terceiro nível consiste no regime noturno místico, no qual a pessoa já transcendeu o processo de pensar para agir, estando na fase de interiorização e de transposição da essência para a personalização, constituindo o sentido ontológico da *autos*. Por superar a consciência egocêntrica, é o processo ontológico da formação, porque há fusão do ambiente na pessoa individual, tornando-se um ser integral, que não precisa de esforço para pensar que existem outras dimensões e dinâmicas que o influenciam e quais seriam elas. O sujeito é em sua dimensão histórica, natural, vital, espacial, cognitiva, energética, física, emocional, na presença, na linguagem. A presença é total, por buscar ser ativo em cada ato praticado, ou seja, torna-se um ser consciente de que as experiências são experiências de si na música, na poesia, no organismo biológico, na estrutura de poder, no clima, na ecologia, na escola. A pessoa supera o nível da intenção, da vontade de, para tornar-se. Transforma-se também em objeto próprio, inclusive da formação.

Pode-se entender que a *autos* não abrange apenas o eu egocêntrico, mas a pessoa no todo, porque considera a consciência, em seus níveis diferentes de realidade, respeitando cada organização que interage de maneira coerente – vale lembrar que as organizações são as dimensões níveis biológico, psicológico e socioantropológico, que constituem a pessoa em seu todo. Compreende-se, ainda, que a *autos* não é absoluta, não sendo o foco deste estudo defini-la, mas enfatizar sua importância para o polo da autoformação.

Até o momento, buscou-se apresentar a abordagem do fundamento epistêmico da autoformação, base teórica para dar algum subsídio no pensar real, possível e prático, uma vez que ela não se desenvolve do nada, mas possui um conjunto de organização que abarca propósito, parâmetro de legitimidade, maneira específica na formação e relação com o tempo cronológico cognitivo e pessoal. Essa organização busca privilegiar mais de uma dimensão humana, visando ao pessoal, ao coletivo e ao contexto, de modo que ela acontece da interação do sujeito com o ambiente pelos níveis prático (gestos), simbólico (imagens) e epistêmico (conceitos).

O nível prático remete à razão experiencial, das interações sensório-motoras; seria como a tomada de consciência das interações físicas, como também cognitivas, afetivas e morais. É o nível do saber do ofício pedagógico, em que se age num sentido de indução e abdução, ou seja, espera-se alcançar um resultado

por meio de algum saber aprendido na formação, ou se distancia no sentido de dar um novo sentido real ao saber, aspecto abordado adiante.

O nível simbólico remete à razão sensível, ao conhecimento que lembra a sabedoria da vivência popular, sendo a tomada de consciência do simbólico e das experiências vividas. Diz respeito ao entendimento de que é possível a interpretação individual em outra individual e que ambas são aceitáveis, sem limitar o símbolo a uma única lei ou nível de realidade, exatamente porque os diferentes significados são aceitáveis. Um único símbolo pode remeter a um sentido geométrico, cósmico, de organização, de leis científicas ou a uma invenção do imaginário. A autoformação, neste nível, é a tomada de consciência dos relatos de vida, hábitos familiares, sociais, institucionais, pessoais, culturas que interferem diretamente na constituição do ser.

O nível epistêmico refere-se à linguagem conceitual da razão formal, sendo um processo que diz respeito aos saberes predominantemente científicos e racionais, construídos a partir da reunião de informações de produções científicas gerais. Consoante Galvani (2002, p. 102), trata-se de “colocar à distância, de analisar, de confrontar, o saber subjetivo com a análise e a coerência lógico formal”; é o que já vem sendo praticado comumente nas universidades, nas formações mais conservadoras, nas produções de trabalhos científicos, ou seja, é a discussão para o entendimento de alguma base teórica, é o trabalho cognitivo, voltado para o primeiro nível da auto e, por isso, podendo resultar em um sentido mais egocêntrico.

Os níveis de realidade dessa formação estão fundamentados em Nicolescu (1999), que admite seu conjunto de leis específicas tanto no nível quântico quanto no nível da ciência clássica. Isso quer dizer que ambos são aceitos e validados, porque agem de maneira coerente, para fazer uma nova leitura de si mesmo a partir de antigos e novos conhecimentos.

Esses diferentes níveis de interação entre pessoa e ambiente (níveis prático, simbólico e epistêmico) possuem uma orientação metodológica proposta por Galvani (2002), apresentando-se como uma possibilidade de exploração dos níveis de retroação reflexiva da autoformação, por meio da exploração intersubjetiva dos níveis da autoformação.

Em sua maioria, as formações privilegiam o nível epistêmico, da razão formal; no entanto, seria interessante que os níveis fossem trabalhados de maneira imbricada, com o intuito de aprofundar níveis da auto e de interação com o

ambiente. Para isso, parece ser conveniente haver um espaço apropriado para a autoformação, em que as pessoas reúnam-se por sua própria vontade; pode até ser que a instituição em que esteja locada tenha sugerido alguma formação, mas esta busque atender às reais necessidades do cotidiano dessa pessoa, e não apenas a interesses institucionais. Nesse espaço, deve haver troca de saber, de saber-fazer, de saber-fazer cultural, pessoal, social, ambiental, entre gerações. Ainda, deve ser planejado com base em uma abordagem de pretenda abordar os níveis de interação, incluindo a autos como um ciclo vital de maturação, além de suporte pedagógico formal.

É preciso construir junto das pessoas que participam desse momento de formação continuada, num caminho permanente (por abarcar o percurso da vida, não apenas profissional), ações para propagar a autoformação, a formação com o ambiente, de saberes formais e saberes construídos ao longo da vida pessoal e profissional. Essas ações podem ser um trabalho concomitante e coerente entre o “científico, técnico, poético, filosófico, espiritual, mitológico” (GALVANI, 2002, p. 104), sob o viés da transdisciplinaridade, ou seja, trata-se de ir além das disciplinas, admitindo o reconhecimento dos diferentes níveis de realidade, sem excluir seu conjunto de organização própria, uma espécie de coformação.

Faz-se fundamental esclarecer que a autoformação docente não é sinônimo de autodidatismo, solipsismo ou autossuficiência do sujeito que dispensa as interações, trocas e compartilhamento com os outros. Não se trata, portanto, de uma visão individualista e egocêntrica, que muito foi apreciada no paradigma conservador da ciência. Contribuindo com essa afirmação, Teixeira (2011) salienta que, para pensar a autoformação, é necessário superar todo sinônimo que atraia o entendimento na perspectiva individualista, Teixeira (2011, p. 55), define:

A autoformação, portanto, não deve ser confundida com autodidatismo ou individualismo, nem muito menos com a ideia de autossuficiência, uma vez que o professor, mesmo na sua autonomia de ser e de fazer, não caminha sozinho, mas interage com seu entorno social, num contexto múltiplo e complexo, em que se modifica, modificando os modos de efetivação da prática pedagógica.

A autoformação tratada neste trabalho pressupõe um princípio de retroação sobre o meio e de recursividade sobre si mesmo, sempre de maneira reflexiva e

mais ou menos consciente³. Portanto, ela permite e exige um processo de desconstrução de uma formação linear e paternalista, possibilitando a reconstrução de uma noção vital de articulação entre os organismos e o próprio sujeito, sempre em uma concepção antropológica da formação. Assim sendo, Maturana e Varela (2001, p. 29-30) afirmam que “a reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar”, atitude proposta na autoformação.

Para que haja consciência reflexiva e crítica, é necessário um confronto interno do sujeito e suas relações, qualificado pelo caráter emancipador e descondicionante que a autoformação pressupõe. A nuance da autoformação permanente encontra-se justamente na opção de escolha e de compromisso, “assim o indivíduo adulto pode buscar a educação em uma situação e não em outra” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 27).

A escolha não se trata de uma atitude tão simples, lembrando que essa formação considera o indivíduo como um todo; dessa forma, ele sofre influência direta e indireta da instituição em que atua profissionalmente, de si mesmo, de obstáculos geracionais, sociais e materiais. Antes de conseguir tomar a vida nas mãos, o indivíduo tende a passar pelo desafio de integrar as regras puras do seu contexto social e cultural às pessoais, admitindo, ainda, novas regras e costumes do novo contexto, para então conseguir realizar uma decisão mais ou menos consciente. É a formação que evidencia a experiência da própria pessoa, que “propõe que uma pessoa adulta desenvolva uma concepção de si mesma” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 28), elevando o nível de significância da aprendizagem. Destarte, trata-se de uma formação do ponto de vista daquele que aprende.

Neste ponto, importa trazer a reflexão crítica de Vaillant e Marcelo (2012, p. 32) sobre a maneira individualista e estanque da atual formação de professores:

A formação hoje em dia é formação individual e social. Mas se requer desenvolver especialmente nos docentes, a capacitação de autoformação [...] delinear e desenvolver processos de aprendizagem ao longo da vida utilizando em cada momento os meios mais apropriados e eficazes.

Em outras palavras, a autoformação requer integrar a formação, tornando-a colaborativa e conjunta entre as pessoas, bem como desenvolver a capacidade de

³ São pensamentos mais ou menos conscientes ou inconscientes os que compartilham um alto grau de evidencia interna, em contraste com a escassez de provas empíricas (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p.127)

trabalho e pesquisa coletiva, passando da noção de hierarquia para a de rede. No entanto, a mudança só acontece quando a pessoa sente-se mobilizada e protagonista em um sistema.

De modo resumido, Pineau (apud VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 34) apresenta alguns preceitos de autoformação:

Um processo de construção de sentido e transformação de si mesmo; tomar o poder pessoal em um processo de emancipação; aceitação do inacabável; interdependência; construção significativa; pesquisa-ação-significado e uma ética fundada em que toda pessoa é portadora de saber, capacidade de autodirigir-se e que existe uma pluralidade de posições teóricas e práticas.

Construção, desconstrução, teia de relações sistêmicas, compromisso, responsabilidade pela autonomia e aprendizagem quando em grupo, superação de obstáculos da prática ou teoria e transcendência do estado de inércia em meio a problemáticas são características que permeiam a autoformação permanente do professor e dos profissionais da educação. Coadunam, portanto, com a qualidade, saberes, ética, eficiência e eficácia no cotidiano do professor, como também na contínua ação docente.

3.1 A TRÍADE DA AUTOFORMAÇÃO DOCENTE: AUXILIANDO A INSTAURAR UM PENSAMENTO ECOLOGIZANTE

A tríade da autoformação (auto (si), hetero (o outro) e eco (as coisas)) docente reflete-se na perspectiva do sujeito ecológico, por ser antropológico-crítica, exatamente pela “tomada de consciência e de retroação sobre as influências heteroformativas e ecoformativas” (GALVANI, 2002, p. 95). Em outras palavras, um pensamento ecológico parte da ideia de que um ser vivo só é independente se dependente do seu meio (MORIN, 2016). Sendo um organismo vivo, o ser humano só é devido à relação estabelecida na dependência com seu meio, sendo este sempre formador das estruturas que se alimentam dele. A autoformação, portanto, só acontece na coformação e, assim como o pensamento ecológico, admite o antagonismo das leis que a regem, ecorreorganiza-se e desorganiza-se a partir de si próprio e de seu meio.

O conceito fechado de identidade, que isola o sujeito como autossuficiente, excluindo o sentido de relação e alteridade com o meio, é confrontado com o

princípio da relação ecológica, que explica o sistema por meio da dialética e dialógica, que interligam os processos internos aos externos. Morin (2016), aliás, refere que o ambiente, por muito tempo, foi excluído da construção da identidade humana, não sendo as leis de sua realidade consideradas parte da história humana. Fala-se em tomada de consciência porque, para haver alguma formação, o primeiro passo é acessar o pensamento, visto a ação cognitiva e comportamental ser construída por imagens mentais, desenvolvidas por meio de interações sociais.

A autoformação, portanto, é complexa e exige uma profunda mudança do pensamento, pois trata-se de um processo transdisciplinar, devendo “ser apreendida a partir dos níveis biológicos, psicológicos, socioantropológicos” (GALVANI, 2002, p. 102). Esses três dimensões referem-se a um processo tripolar, no qual um não dissocia do outro, sendo o primeiro nível de “retroação de si sobre si (subjetivação), retroação sobre o meio ambiente social (socialização) e retroação sobre o meio ambiente físico (ecologização)” (GALVANI, 2002, p. 99).

Passa a ser transdisciplinar no sentido de entender que o sujeito, em sua subjetividade, por ser situado num tempo histórico, espaço físico e social, é constituído por influências de diferentes níveis de realidade, de leis científicas diferentes, mas coerentes. Torna-se uma constante construção de si, por meio do restabelecimento de relações entre o indivíduo e o meio.

O processo de conhecimento de si em sentido amplo é indispensável para construir um pensamento ecologizante, podendo a tríade da autoformação auxiliar nisso. Uma das suas propostas é propiciar um espaço de formação que permita à pessoa construir mais ou menos uma consciência de que a constituição do eu individual é influenciada por outro eu, que é social, e pelo meio ambiente. Exatamente por trabalhar com o conhecimento de si num sentido que não exclua nenhuma dimensão, a autoformação é válida para a construção daquele pensamento.

Ainda, a perspectiva ecologizante trabalha necessariamente a percepção do sujeito, por isso não pode atribuí-la a um processo formativo com caráter de transmissão do conhecimento, como ocorre em vários programas de formação. É a partir de um confronto dialógico, reflexivo, crítico e consciente que se possibilitam a criação de estratégias e a conscientização do reconhecimento da aprendizagem com a própria vida vivida. Nesse contexto, a autoformação consiste em instrumento essencial para preparar docentes comprometidos em alcançar o objetivo

educacional e promover a auto-heteroecoaprendizagem, tornando-se o próprio sujeito da formação. Cabe destacar que Vaillant e Marcelo (2012) afirmam que, em razão dessa ruptura e incerteza de paradigma social, o professor sente-se no dever de atingir as exigências que surgem junto a esses problemas, que são sérios, graves e evidentemente não são inéditos, mas novos em sua intensidade e potencialidade.

O pensamento ecológizante nasce da ideia de sujeito ecológico, ou seja, da ideia de subjetividade como apresentada na tríade da autoformação, de um ideal ecológico que norteia em alguma medida o estilo de vida das pessoas. Por ser um ideal que não é instaurado como principal condutor na sociedade ocidental, é bem comum que se torne conflitante, incongruente e até mesmo precise estabelecer negociações consigo próprio e as outras pessoas.

Carvalho (2012) explica que o tentar ser ecológico passa por inúmeros obstáculos inerentes à própria ecologia e isso se dá pela maneira como é organizada a vida na sociedade, não tão ecológica. Outro obstáculo é da própria incongruência do estilo de vida dominante, a exemplo da valorização da virtude da agilidade e, conseqüentemente, da individualização. Quer dizer, pensar sozinho é mais rápido, estar sozinho é mais prático, exatamente por economizar o tempo que supostamente se perderia com o outro, o que, na verdade, seria um ganhar. Disso pode decorrer a utilização de transporte individual, em vez de um alternativo ou coletivo.

Planejar individualmente é muito mais rápido que trocar experiências que deram certo ou não, o que pode ser muito mais rico e verdadeiramente significativo para a realidade de sala de aula porque, além de adaptar o planejamento, permite aproveitar mais o tempo cronológico, buscando incluir o que emerge daquele contexto real. No que se refere ao professor, existem outras situações, já discutidas, como o acúmulo ou excesso de atribuições, que pode acabar tolhendo qualquer agir ecológico, como a troca entre pares.

Ouvir o outro, também pode ser entendido como perda de tempo, sendo que a estrutura real das organizações nem sempre caminha em direção do trabalho coletivo, o que se torna um obstáculo e uma contradição para um agir ecológico. Outro obstáculo que parte desse mesmo raciocínio, economia de tempo e individualização, reflete-se na maneira como as pessoas se alimentam, cada vez mais com comidas prontas e pouco nutritivas. A alimentação saudável demanda mais tempo e dedicação para se informar sobre locais onde se comercializam, quais

seriam os alimentos da época, o momento de preparação, o tempo de conservação etc..

Haver um obstáculo, no entanto, não é sinônimo de que não há manifestações ecológicas acontecendo no cotidiano e, sim, de que elas existem e precisam ser discutidas. Tal reflexão não quer suscitar um sentido negativo da evolução em que se vive, para assim valorizar um viver mais ecológico. Por outro lado, a realidade ocidental tomou uma proporção de desenvolvimento que coloca em risco a própria subsistência humana e daquilo que proporciona a vida humana. É evidente que a aquisição de transporte individual é uma grande conquista social e necessidade pessoal, como também é evidente a importância da produção de um planejamento individual docente, mas o que se questiona é seu excesso e a consequência disso. Faz-se relevante refletir até que ponto tais atitudes são saudáveis para o indivíduo, para o convívio social, a estrutura arquitetônica, ambiental e o próprio desenvolvimento.

O cotidiano retratado possui um ciclo de influências que tende a ditar o ritmo com que é conduzido, tornando-se pouco provável viver plenamente um ideal do sujeito ecológico; Carvalho (2012, p. 67) destaca:

não se trata, portanto, de imaginá-lo como uma pessoa ou grupo de pessoas completamente ecológicas em todas as esferas de suas vidas ou ainda como um código normativo a ser seguido e praticado em sua totalidade por todos os que nele se inspiram.

O sujeito ecológico, nesse sentido, busca uma gama de valores, atitudes, comportamentos, pensamentos, em sentido político, objetivando uma postura ética e crítica frente à degradação e injustiça humana. Há, dessa forma, um limite estrutural para buscar o equilíbrio da vivência do ser ecológico.

Como sugestão de pensamento ecologizante, discute-se a importância da educação ambiental em espaços formais e não formais, tendo como limite estrutural o fato de os documentos de educação ambiental frisarem a formação de gestores, líderes governamentais e políticos. Nessa reflexão, ela pode ser compreendida, segundo Sato (2003, p. 23):

como um processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as interações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A educação ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e com a ética, que conduzem para a melhoria da qualidade de vida.

Como meio para instaurar um pensamento ecologizante, na perspectiva da tríade da autoformação, a educação ambiental busca superar atitudes ingênuas de apenas trabalhar componente verde que remete à natureza física – não que não seja importante, mas é necessário ir além – ou temas que remetem ao sentido da cidadania. Por isso, a superação da individualização egocêntrica é uma predisposição básica de justiça, no sentido de reciprocidade, não se colocando um patamar acima do outro, o que remete a uma questão ética e, conseqüentemente, a atitudes condizentes com um pensamento crítico.

Sendo a formação revestida de sentido ontológico, deve resultar em atitude, viés que possibilita a relevância da discussão do pensamento ecologizante aqui exposta. Diante disso, a essencialidade proposta pela autoformação num pensamento ecologizante reside não no ter, mas, sim, no ser essa formação, ou seja, ela precisa possuir um propósito verdadeiro, intrínseco e subjetivo, possibilitando a resignificação de toda a prática pedagógica para uma prática social. Vale ressaltar, ainda, que a pessoa estabelece negociação intra-subjetiva, interpessoal, de estrutura organizacional e política, seja no cotidiano institucional de formação continuada e permanente, seja na vida pessoal.

3.2 A RELAÇÃO DA AUTOFORMAÇÃO COM TRÊS SABERES FUNDAMENTAIS PARA A EDUCAÇÃO DO PRESENTE

Entendido o protagonismo do sujeito em relação à própria formação, faz-se necessário discutir a resignificação dos saberes técnico-científicos construídos durante o período da formação formal, seja ela inicial ou continuada. Esses saberes são aqueles que toda profissão possui como essenciais e mínimos para que o trabalho docente e a aprendizagem aconteçam, como, o saber disciplinar, curricular, da ciência da educação, experiencial, entre tantos outros fundamentais para a profissão de professor (GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2014).

A própria formação do professor é baseada em princípios puramente racionais advindos da ciência positiva, o que por consequência, ainda no século XXI, resulta em uma “educação baseada na disjunção do saber e da vida” (GALVANI, 2012, p. 205). Buscando aproximar os saberes do ofício docente da realidade da vida cotidiana, será realizada uma reflexão sobre três dos sete saberes necessários à educação do futuro de Morin (2000), a saber: a cegueira do conhecimento – o erro

e a ilusão, o ensino da compreensão e a ética do gênero humano, os quais remetem à ideia do nível prático como o simbólico tratado na autoformação, que é uma das estratégias para formar o professor em sua totalidade, valorizando a especificidade local. Sob esse viés, centrado no sujeito que aprende, a autoformação pretende “tratar o adulto como fonte de conhecimento” (PINEAU, 2006b, p.154).

Valorizar as interações práticas da vivência e convivência nos espaços de formação pode proporcionar um sentido completamente diferente do que se permanecesse apenas no nível epistêmico, o qual possui seu propósito fundamental na ciência da educação, principalmente por tratar da discussão na construção de conceitos; a autoformação não o anula, mas ir além dele é de fundamental importância. Assim, a discussão sobre a ressignificação dos saberes é proposta pelo motivo intrínseco de que eles dizem respeito ao ser humano, por se referirem a “dimensões que fazem parte da vida de todos nós” (GALVANI, 2012, p. 217), diariamente. Ainda, tal reflexão parece importante por ousar aproximar o sujeito dos níveis epistêmico, simbólico e prático, buscando respeitar a importância de cada um em cada dimensão.

Segundo a cegueira do conhecimento – o erro e a ilusão, primeiro saber estudado por Morin (2000) como um ponto muito relevante, tudo depende do contexto em que o observador se encontra, podendo as principais fontes do erro e da ilusão serem aspectos mentais, intelectuais, racionais e paradigmáticos. Nessa perspectiva, o conhecimento não é reflexo do mundo e, sim, da óptica das próprias percepções, influenciadas pela história de vida, formação e cultura, ou seja, são sociais e culturais.

As pessoas aprendem criando percepções, que podem enganar, ou seja, as culturas podem tomar como verdade universal alguma ideia que é apenas verdade para seu grupo cultural, por vezes acabando por se esquecer de considerar que outros grupos podem estabelecer relação distinta sobre ideias que versam mesmo assunto. Da mesma forma, a ciência muda constantemente, não sendo uma atitude sábia “tomar” sua verdade como única e estrita. Por isso, um ser dialógico abre espaço para avançar o reducionismo de uma ideia e um pensamento. A maior fonte do erro, portanto, reside na ideia de verdade, que é uma busca constante e sem fim.

O erro e ilusão mentais manifestam-se por meio de fantasias, de autojustificações, isto é, quando paira no egocentrismo e o sujeito não é capaz de assumir alguma verdade para si. Revelam-se também pela incompletude da

memória, pois ela retém a informação que julga importante e significativa para cada ser singular, não captando a mensagem completa ou literal. Já o erro e ilusão intelectuais são movidos em sentido epistêmico, sendo a ignorância aguçada pela sistematização de ideias – existem teorias e aceitá-las não significa anular a que guia o pensamento individual, mas se possível acrescentar ao seu conhecimento individualizado.

O erro e ilusão da razão remetem a uma atividade de discernimento da mente e, para combatê-la, Morin (2000) sugere a racionalidade construtiva e crítica, dialogando com os elementos reais. Finalmente, o erro e ilusão paradigmáticos residem em reduzir cada modelo que rege a comunidade científica ao verdadeiro ou ao certo, importando o que cabe em cada realidade.

A cegueira do conhecimento, portanto, disserta sobre aquilo que impede de entender de forma ampla, sendo uma maneira de compreensão que transcende a racionalização, maneira fechada de entendimento. Parece importante aprender a entender como lidar consigo mesmo, reconhecendo o que impede seu entendimento. Essa dinâmica de reconhecimento não é fácil, exatamente porque num “ponto cego não vemos que não vemos não” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 25), daí pode ser sugerida a gestão autocrítica da racionalidade, por confrontar estruturas pessoais, que não são tão sólidas quanto parecem ser.

Em seu sexto saber, o ensino da compreensão, Morin (2000, p. 104) relata ser a compreensão “ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana”, o que justifica a reflexão sobre esse saber, tão importante entre as relações interpessoais, e principal recurso no processo de aprendizagem.

Morin (2000, p. 94) apresenta duas espécies de compreensão: a “compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva”. Para a compreensão conceitual, intelectual, a explicação é suficiente, porém, para a intersubjetiva, não, pois “comporta um conhecimento de sujeito a sujeito” (MORIN, 2000, p. 95), sendo de suma importância para a compreensão o sentimento de empatia, de pertença e suas lembranças.

O autor elenca alguns obstáculos para as compreensões, como os ruídos, o egocentrismo, os vários significados das palavras, a ignorância diante da vida de outras pessoas, os valores morais e éticos das distintas culturas, as diferentes posições filosóficas e teorias científicas. Em seu entendimento, a incompreensão traz em seu seio os maiores conflitos em classe escolar, de convivência, de nação,

de cultura. Substancialmente, “a incompreensão de si é fonte muito importante da incompreensão de outro” (MORIN, 2000 p. 97) e propicia a degradação das relações; nesse sentido, a pessoa não é capaz de identificar em si mesma as próprias lacunas. Decorre disso a inflexibilidade com as carências do outro, estando a falta de compreensão intimamente relacionada com o egocentrismo.

Ainda, a falta de compreensão é fomentadora da falta de racionalidade, derivando num ser humano primitivo e intolerante. Extermina toda e qualquer possibilidade de existir outra ideia, outra teoria ou outra cultura. O entendimento da própria introspecção leva o sujeito a entender que também possui defeitos e carências; assim como deseja compreensão, o outro também a deseja. Todos são falhos em algum momento.

Morin (2000) explora também a compreensão da incompreensão, ou seja, o motivo pelo qual as pessoas não são capazes de compreender, o que é essencial. O autor questiona o exemplo de uma pessoa que comete um delito penal, não sendo o mais correto defini-la pelo delito cometido, exatamente por ela ser mais que aquela atitude. É importante observar o conjunto de sua história e contextualizá-la, por mais difícil que pareça ser. Talvez, tenha sido levada por um momento de inconsciência, talvez tenha agido em legítima defesa, talvez tenha agido de maneira ilegal para saciar a fome ou nenhuma dessas hipóteses. Esse exemplo remete a uma ideia de julgamento moral, o qual prejudica o pensar e o analisar de maneira equilibrada, pois se aproxima da noção da lei de talião, ou seja, uma organização de sentido de justiça completamente reducionista comparada à complexidade da humanidade. Assim, a compreensão da incompreensão eleva a inteligibilidade do ser, como o sentido humano.

A complexidade é inerente a esse saber docente e discente, uma vez que para seu conhecimento, as pessoas precisam observar todas as dimensões e construir em conjunto. Compreender a essência das interações, observando cada parte ou a tessitura das partes constituintes de um todo, seja de uma determinada situação, seja do próprio ser humano, é fundamental.

Morin (2000, p. 104) certifica ainda que:

o planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro.

Com isso, a educação, em destaque os educadores e professores, e, fundamentalmente, as instituições de ensino superior precisam fomentar momentos de reflexão e discussão sobre o processo de compreensão, para então haver uma real comunicação e aprendizagem. Precisa-se desenvolver esse saber basilar, que ainda é um desafio, na formação inicial ou continuada, nos momentos destinados ao estágio curricular ou em serviço.

Em suma, a compreensão global do ser humano como espécie – para isso, é fundamental a própria compreensão de si, singularmente – advém do sentido de empatia da vivência em conjunto com as subjetividades, individualidades e culturas, mostrando-se essencial para a condição vital planetária de ações solidárias, éticas, morais e humanas.

O sétimo saber (ética do gênero humano) fundamenta-se na constituição da condição humana no sentido antropológico da complexidade, composto indissociavelmente pelo indivíduo-sociedade-espécie. Morin (2015, p. 156) entende que a “ética indivíduo/sociedade requer um controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, pela democracia: no século XXI [...] requer a cidadania terrestre”. A democracia, assim, é mais que um regime de governo, é regeneração contínua, é um lugar que permite à pessoa ser um cidadão de direitos e deveres individuais, sociais e jurídicos. Admite, ainda, a ideia de antagonismo como fonte de liberdade de discussão, além de salvaguardar a biodiversidade e preocupar-se com a diversidade de interesses e ideias, expandindo essa possibilidade também para as minorias. Sua complexidade nutre os direitos das pessoas e do cidadão e adquire liberdades de escolha de formação, de residência, de aquisição.

A democracia estabelece um caráter dialógico de união entre os termos antagônicos que recepciona, como liberdade/fraternidade, consenso/conflito e feminino/masculino. Ademais, não é plena, apesar de vir alcançando uma proporção relativamente considerável, pelo menos na dimensão epistêmica, mas é possível confrontar a prevalência da hierarquização em algumas organizações, sendo certo que existem instituições essencialmente não democráticas. Pode, também, regredir por uma incitação mutilante, de despolitização da política, que se dissolve num objeto de disputa de egos, em vez de ideologias, e que não percebe o sofrimento, a solidão, a fome e vários outros aspectos não quantificáveis. A regeneração

democrática, nesse sentido, significa a regeneração do civismo, do cidadão, da solidariedade comunitária e da consciência de pertencimento à espécie humana.

A autoformação como formação que valoriza o aspecto subjetivo em constante relação, admite uma formação que vá além dos valores epistêmicos dos saberes técnico-pedagógicos. De maneira alguma, este trabalho ignora esses saberes, até porque eles são essenciais por serem clássicos e do ofício docente. Na verdade, recepciona-se uma reflexão que admite outros saberes, além daqueles, que nascem na própria atividade cotidiana dos espaços de formação e são fundamentais nos dias de hoje para a qualidade social.

Só é possível o processo ontológico e metodológico desses saberes, fundamentado em uma perspectiva humana a partir de uma verdadeira e profunda mudança paradigmática para a complexidade, superando, portanto, o processo de racionalização pura advinda da ciência moderna. Esses, e outros saberes não elucidados, são elementares, fundamentais e necessários para a didática docente e atuação pedagógica de hoje e do futuro. Eles requerem sensibilidade cognitiva, para compreender sua dimensão complexa e reflexiva, diante de um contexto multifacetado, simultâneo e singular.

4 METODOLOGIA

Com o intuito de alcançar o objetivo geral desta dissertação, realizou-se uma pesquisa de tipo qualitativo, sob a luz das categorias de Galvani (2002), as quais são, *a priori*, denominadas: (i) autoformação, ou a dimensão de si, individual, pessoal e transindividual; (ii) heteroformação, ou a dimensão do outro, dependente e independente num viés social; (iii) ecoformação, ou a dimensão do ambiente.

O procedimento metodológico faz-se necessário por sua finalidade de “distinguir a verdadeira ciência das pseudociências” (VEIGAS, 1999, p. 123), sendo, portanto, responsável pela rigorosidade científica, ou seja, é o método que subsidia a “busca pelo propósito” (VEIGAS, 1999, p. 123) da pesquisa. Nesse sentido, esta pesquisa tem abordagem de natureza qualitativa, que “preocupa-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32) e científicas.

Torna-se importante explicar que, em pesquisas em educação, propõe-se atitude qualitativa, em detrimento da quantitativa, pois, como esta pesquisa, busca privilegiar aspectos conscientes e “subjetivos dos atores (percepções, processos de conscientização, de compreensão do contexto cultural, da realidade, de relevância dos fenômenos pelos significados que eles têm para os sujeitos)” (TRIVIÑOS, 1987, p. 117). A pesquisa qualitativa básica vai até o local dos sujeitos pesquisados para promover a formação, em vez de levá-los ao laboratório, como acontece em pesquisas aplicadas e quantitativas (CRESWELL, 2010). Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador pretende envolver-se com o ambiente da vida cotidiana institucional dos sujeitos pesquisados para extrair significados das interações.

De acordo com Triviños (1987, p. 137), a pesquisa qualitativa é complexa, ativa e “não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente”, de maneira que as informações não se fecham nelas mesmas, mas realizem, também, novas significações e interpretações. É justamente no sentido de envolver-se de maneira mais complexa ou de admitir a dinâmica da relação que as categorias de Galvani (2002, p. 95) são interpretadas de maneira “indissociada das interações que a fizeram nascer”.

Para Minayo (2010, 2015), as categorias são agrupamentos estabelecidos por diferentes classificações que provêm de características comuns ou ideias relacionadas entre si. O agrupamento pode ser por informação; por gênero dos participantes; por segmento dos participantes; do depoimento ou por ação dos participantes da pesquisa; subsidiados por uma teoria. Neste estudo, a autoformação só acontece quando o sujeito consegue estabelecer vínculo a partir das relações que constrói ao longo da sua vida com o ambiente físico e social, como representado na Figura 1, é a partir desse entendimento que as categorias possuem sua relevância.

Figura 1 – Categorias de análise: Formação concebida como um processo tripolar constituído pela autoformação, heteroformação e ecoformação.

CATEGORIAS	Autoformação	Heteroformação	Ecoformação
SUB CATEGORIA	Individual	Dependente	
	Pessoal	Interdependente	
	Transpessoal		
ASPECTOS	Aspectos que surgem retroativamente das categorias heteroformação e ecoformação. Nem sempre o sujeito consegue estabelecer essas relações, e por isso a autoformação é tão sensível. Galvani (2000) estabelece um percurso para a autoformação, por isso ela possui subdivisões que o autor chama de níveis da autos.	Aspectos que versam sobre o sujeito dependente de comandos para realizar alguma ação; sujeito interdependente para realizar alguma ação. São ideias distintas, mas que partem de uma mesma reflexão: influências herdadas do outro, que podem formar para a dependência, ou para a interdependência.	Os aspectos que apoiam a categoria versam sobre as influências físicas, climáticas, interações políticas, de cidadania, físico-corporais e simbólicas.

Fonte: Dorox e Saheb, 2018.

Na Figura 1, as categorias apresentam-se como retroativas em si próprias e com o sujeito, indicando que a autoformação é um constante processo de relação, de causa e de efeito. A categoria heteroformação, como já estudado, é a mais comum nos processos de formação. Para melhor entendimento, sua organização didática é dividida em dois sentidos: sujeito dependente de comandos para realizar alguma ação e sujeito interdependente para realizar alguma ação. Essas são ideias distintas, mas que partem de uma mesma reflexão: influências herdadas do outro, que podem formar para a dependência ou a interdependência.

Já a categoria ecoformação, também já estudada, é entendida como uma das correntes de educação ambiental, a qual possui ligação muito forte com a autoformação no sentido da relação que o indivíduo estabelece com o meio. As

ideias que apoiam a categoria versam sobre as influências físicas e climáticas e as interações políticas, de cidadania, físico-corporais e simbólicas.

Para auxiliar na interpretação e verificação da hétero e ecoformação neste trabalho, utilizam-se os três níveis de Galvani (2002), no tocante à interação do sujeito com o meio ambiente, seja ele social ou físico, como ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Categorias de análise: Níveis de interação entre o sujeito e o meio.

NÍVEIS DE INTERAÇÃO DO SUJEITO COM O AMBIENTE	Interação simbólica
	Interação prática
	Interação epistemológica
ASPECTOS	Aspectos que versam da interação do meio ambiente (hetero e eco), seja ele físico ou social, para privilegiar o nascimento/sensibilização da autoformação. O nível prático observou o aspecto da razão formal, do gesto, cotidiano pedagógico, experiência, o sentido como orientação; o nível simbólico considerou o aspecto da razão sensível, do imaginário, da história de vida, o sentido como percepção pessoal/individual; e o nível epistêmico buscou observar o aspecto da razão formal, do conceito científico, que faz alusão o sentido como significado subsidiado por base teórica.

Fonte: Dorox e Saheb (2018).

Esses níveis, ligados entre si, consistem em interações práticas, simbólicas e epistêmicas, como visto anteriormente. A categoria autoformação só surge a partir da retroação entre as categorias hétero e ecoformação, por isso são indissociadas. No entanto, nem sempre o sujeito consegue estabelecer essas relações, sendo a autoformação, por isso, bastante sensível.

Galvani (2000) estabelece um percurso para a autoformação, composto por subdivisões a que chama níveis da autos. O primeiro nível é a exposição do sujeito frente aos determinismos de alguma organização, essa atitude, ou comportamento, pode possuir um sentido heroico e, assim, aguçar o ego, o sentido de individualização. Esse ego pode ser chamado egoformação, sendo muito importante explicar que o ego é comum e faz mesmo parte do percurso autoformativo, mas o autor explica que precisa ser superado. Passar pelo ego não tem nada de pejorativo, mas é uma transposição da autoformação.

O segundo nível da autos remete à atitude ou comportamento voltado para o desenvolvimento cooperativo. Por demandar mais tempo de maturação do grupo

que a prática, é pessoal. Aproxima-se da categoria hétero, mas em sentido de reconhecimento do outro no processo, e não de hierarquização.

O terceiro nível faz referência a atitudes e comportamentos de fusão do sujeito e do objeto, resultando no ser a formação, por isso transpessoal. Esse é definido como último estado de maturação da autoformação, no qual o sujeito toma consciência de, apesar de individual, ser resultado das relações pelas quais passou ao longo da vida. É um processo de interiorização, descentralização e interação.

As categorias e seus respectivos níveis são imbricados, inter-relacionados, porque um nível influencia o outro de maneira direta, porém respeitando a lei de cada organização. Este trabalho não tem o intuito de conceituar a autos, mas perceber como ocorre a dinâmica do processo autoformativo a partir das categorias dos níveis da autos e dos níveis da relação com o meio ambiente, numa formação continuada ofertada pelo grupo de pesquisa.

4.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A escola pesquisada, instituída em 1978, integra a Rede Municipal de Ensino e está situada na Vila Leonice, no bairro Cachoeira, na cidade de Curitiba, Paraná, pertencendo, administrativamente, à Regional Boa Vista. Trata-se de uma escola de educação de tempo integral, ou seja, atende no contraturno a estudantes do ensino regular por meio do Programa Equidade. A escola possui dois pavilhões, que formam a parte baixa da escola. O primeiro pavilhão é composto pelas salas de: secretaria, direção, pedagogas, professores, banheiros, almoxarifado de materiais e documental, sete salas de aula e um refeitório. O segundo é composto por quatro salas de aula, biblioteca, sala de informática, almoxarifado do Comunidade Escola, almoxarifado da limpeza, sala de apoio e cozinha.

Na parte alta, está localizado o complexo II, construído em 1992 e constituído por três pisos, sendo o primeiro utilizado para a oficina de dança, além de contar com duas salas de aula, enquanto o segundo e terceiro possuem quatro salas cada. Em frente das construções estão, a quadra coberta e o parquinho e, ao fundo, a cancha de areia.

A escola conta com 670 alunos matriculados, um quadro de oitenta professores, seis pedagogas, uma direção e vice-direção.

4.2 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa, 12 professoras de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, de um universo de 80 docentes que fazem parte do seu quadro de funcionários. Tal informação já revela um interessante dado, ou seja, 12 docentes conseguiram dar o primeiro passo de desejar e aceitar o desafio de passar pela formação continuada ofertada pelo GAE. Apresentou-se como desafio porque a formação foi sinônimo, também, de aumentar em alguma proporção a jornada de tarefas, além das que já possuíam como profissionais da docência, mães, filhas, esposas e donas de casa. As características das professoras estão organizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Formação e tempo de experiência das participantes da pesquisa.

Professora	Idade	Formação inicial	Pós-graduação	Tempo de atuação na instituição pesquisada	Experiência na docência
P1	-	Licenciatura em Pedagogia	-	3 anos	6 anos
P2	-	Licenciatura em Pedagogia	-		9 anos
P3	33 anos	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Educação Especial	3 anos	10 anos
P4	-	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Supervisão, Orientação e Administração Escolar	9 anos	17 anos
P5	50 anos	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Educação Especial	6 anos	26 anos
P6	-	Licenciatura em Pedagogia	-	-	10 anos
P7	-	-	-	6 anos	19 anos
P8	41 anos	Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	-	2 anos	14 anos
P9	38	-	-	3 anos	19 anos

	anos				
P10	34 anos	Licenciatura em Pedagogia	-	4 anos	10 anos
P11	-	-	-	4 anos	21 anos
P12	-	Licenciatura em Pedagogia	-	3 anos	5 anos

Fonte: A autora (2018).

Esse quadro possibilita a compreensão do lugar formativo de que as professoras participantes do trabalho falam, porém não foram todas que revelaram os dados referentes à graduação, pós-graduação, idade e tempo de atuação na docência, formando motivos desconhecidos pela pesquisadora. Frisa-se que a pesquisa foi realizada com as professoras, sem a presença direta da equipe pedagógica e de direção, o que poderia provocar alguma inibição nas participantes por se tratar de formação continuada de professores.

Todas são do sexo feminino, o que, de alguma maneira, revela outro dado. Pineau (1988) explica que a autoformação feminina é socialmente conflituosa, discute isso ao remeter aos espaços de vida que herdam uma situação tradicional espacial de primeiro a filha, depois a mãe do lar. Exatamente pelo valor feminino, em favor da onipotência masculina nos espaços socioculturais e socioprofissionais, acaba-se deixando de lado a formação feminina. A autoformação feminina, nesse sentido, pode ser entendida como uma rebeldia em prol de sua emancipação, para a “apropriação do poder de formação e para a construção de um mundo, de espaços pessoais” (PINEAU, 1988, p. 75).

A formação feminina pode empoderar ainda mais a mulher profissional, pois a formação ofertada pelo GAE possibilita uma reflexão crítica, individual e em grupo, atitude que a auxilia a reconhecer a importância de se colocar ativa e participante no próprio processo de formação. Nessa perspectiva, a autoformação instiga a professora a superar a condição de receptora, em direção à de construtora, ainda mais em relações pautadas num contexto tão dinâmico e complexo.

A idade das participantes varia entre 25 e 50 anos. Segundo Pineau (1988), a idade não influencia diretamente o processo de reflexão sobre a influência do meio, na constituição do eu, isso está relacionado a um processo de maturação pessoal, cognitivo, afetivo e dos próprios questionamentos do adulto. Já o tempo de atuação na profissão docente varia de 5 a 26 anos, enquanto o tempo de atuação nessa

instituição, entre 2 e 9 anos. Quanto à formação, entre as participantes que a informaram expressamente, sete possuem curso superior em Pedagogia.

Importa destacar que, para salvaguardar o anonimato das participantes da pesquisa, foram utilizados os códigos P1 a P12.

4.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

O instrumento escolhido para o levantamento de dados foi o registro de observação (Apêndice A), composto pela observação da temática e da dinâmica, tendo sido utilizados neste trabalho os registros da temática.

O protocolo de observação foi construído pelo GAE, com base em formação de grupo, denominada grupo operativo, da teoria do vínculo de Pichón-Rivière (1998, p.143), para quem consiste em:

um grupo centrado na tarefa que tem por finalidade aprender a pensar em termos da resolução das dificuldades criadas e manifestadas no campo grupal, e não no campo de cada um de seus integrantes, o que seria uma psicanálise individual em grupo.

É um instrumento, portanto, que privilegia a autoformação como reconhecimento do outro de maneira interdependente, papel de cada um no grupo, além dos conflitos emergentes ou tácitos.

O registro da temática foi realizado a partir das rodas de conversa, que, como bem explica Warschauer (2002, p. 47), trata-se de “[...] construção própria de cada grupo. [...] Constitui-se em um momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador [...]”. Foi feita a anotação das discussões das rodas de conversa de oito encontros da formação continuada.

4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento desenvolvido desde 2005, tendo como atual projeto de pesquisa “Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada”, aprovado pelo Comitê de Ética com o número 205.177, no dia 20 de fevereiro de 2013. O grupo já aplicou

pesquisas nos diferentes níveis da educação básica, da educação infantil ao ensino médio, tanto no Brasil quanto em Portugal.

O objetivo da pesquisa do grupo é promover espaços de intervenção na formação continuada de professores de diferentes níveis de ensino, com o intuito de ressignificar suas aprendizagens como pesquisadores de suas práticas pedagógicas, visando à potencialização da aprendizagem discente na perspectiva da transformação da realidade complexa educativa. Para tanto, foi escolhida a formação continuada de professores de ensino fundamental da rede pública, tendo as coordenadoras do grupo apresentado a proposta de formação construída à Secretaria de Educação do Município de Curitiba, Departamento de Ensino Fundamental, no primeiro semestre de 2016. A proposta organizava-se em oito encontros presenciais de duas horas que aconteceriam semanalmente, além das tarefas solicitadas em cada encontro, que computariam hora para o total de 32 horas certificadas. Cada um dos oito encontros possuía uma temática diferente, a saber: Processo de formação continuada; Profissionalização docente e formação continuada; Docência: interferir ou intervir nas diferenças?; Aprendizagem: estilos e estratégias; Prática pedagógica e estilos de ensino; Educação ambiental; Ambiente educativo; e Avaliação e registro.

Em resposta à proposta analisada foi dada a possibilidade de escolha ao grupo de pesquisa, o qual deu preferência à Regional Boa Vista, por critério de deslocamento. Nessa regional, o GAE foi encaminhado ao departamento das escolas que compunham o Projeto Equidade, sendo utilizado como critério de seleção o fato de a referida escola ser a que mais apresenta necessidade de trabalho de formação continuada.

Foi promovida uma primeira reunião em agosto de 2016 com o objetivo de apresentar a formação continuada, principalmente para a gestão da escola pesquisada, porque tanto o departamento quanto o Projeto Equidade já tinham ciência dele. Foi explicado que se tratava de oito encontros com duração de duas horas cada, dos quais apenas os professores poderiam participar, para evitar a inibição verbal das reflexões dos sujeitos. A equipe gestora aceitou participar da pesquisa, além de sugerir dias e horários em que poderiam ser realizadas as reuniões semanais, ficando combinada a quinta-feira, das 17:30 às 19:30.

No primeiro encontro na escola, o grupo de participantes desta pesquisa iniciou aproximadamente com 27 professoras, regentes e corregentes das turmas do

primeiro ciclo do ensino fundamental. No segundo encontro, o grupo diminuiu para nove presentes e, no terceiro, contou com dez participantes. A coordenadora do GAE questionou a diminuição expressiva de participantes e teve como resposta que participariam 12 professoras, o restante do grupo desistiu por acreditar que se tratava de uma formação do tipo escolar. Cabe aqui expressar que a formação continuada no modelo escolar, na perspectiva de Demailly (1992), é aquela que está nos moldes de uma formação passiva, em que o aluno apenas recebe o conteúdo, não questiona, não tem espaço para reflexão, sendo figura central o professor formador. É um modelo de formação que remete à heteroformação, formando para a dependência do outro. Assim, as professoras presentes explicaram sobre as professoras desistentes esperarem receber um passo a passo de como deveriam agir cotidianamente. Justificaram também não possuir tempo para fazer a tarefa de cada encontro e que gostariam de receber algo pronto e não de construir.

A metodologia de formação desenvolvida pelo GAE possui uma organização que vem ao encontro da autoformação defendida neste estudo, que no viés da metacognição, é um processo de “tomada de consciência sobre a atividade de aprendizagem, sua regulação e a transformação necessária que o sujeito deve assumir a partir da experiência vivida, ou seja, dos significados que ele constrói” (PORTILHO et al., 2016, p. 27), ou seja, pensar sobre o próprio processo de aprendizagem, por isso, possui forte relação com a autoformação, pois, além de visar a uma formação para o sujeito subjetivo, propicia momentos de reflexão que articulam esse sujeito uno a suas experiências de relação ao longo da vida.

4.4.1 Organização didática dos encontros do programa de formação continuada ofertada pelo grupo de pesquisa

Galvani (2002, p. 104) sugere a seguinte organização para procedimento metodológico:

- organizar um retorno reflexivo sobre a experiência a partir de um suporte metodológico cuja orientação pode ser: epistêmica, prática ou simbólica;
- solicitar uma produção pessoal para um suporte coerente com o nível de formação visado (análises críticas, relatos de práticas, histórias de vida, elaboração do brasão, simbolização, etc.);
- articular o pessoal e o coletivo numa troca socializada a partir das produções pessoais;

- mediatizar o cruzamento e a troca das produções pessoais para: pluralizar os pontos de vista, ativar a tomada de consciência das diversas construções da realidade, produzir efeitos emancipadores de tomada de consciência dos a priori, dos hábitos, dos etnométodos, etc.

Apesar de esta dissertação optar pela análise de apenas um instrumento dessa formação, que é o protocolo de observação da temática na roda de conversa, a metodologia do grupo de pesquisa foi desenvolvida segundo o modelo metodológico sugerido por Galvani (2002), tendo sido organizada para suscitar tais momentos, a fim de propiciar reflexão sobre a própria prática, produção pessoal, articulação, troca entre práticas na dimensão pessoal e coletiva, para então ativar a consciência de relações que influenciam a pessoa. Para tanto, cada encontro foi organizado didaticamente em seis momentos, sendo para cada um utilizado um instrumento que estimulasse o processo de formação continuada do adulto.

O primeiro momento era destinado à retomada de cada encontro anterior e recolhimento da tarefa, sendo realizada alguma intervenção pela coordenadora do encontro para nortear um relato ou reflexão sobre como foi sua concretização.

No segundo momento procedia-se a uma dinâmica que visava a contextualizar a temática trabalhada em cada encontro, possuindo um disparador que lançava a consigna (leitura de algum comando por escrito da ação/atividade), uma espécie de orientação de atividade, planejada e construída anteriormente pelo grupo de pesquisa. A consigna desse momento priorizava a vivência e participação em grupo.

O terceiro momento referia-se ao conteúdo preparado individualmente pelo disparador do encontro, tendo por base a temática sugerida. O disparador organizava-se para abordar os conceitos principais da temática, que, em sua maioria, se referia ao seu objeto de pesquisa. O conteúdo era exposto por meio de PowerPoint, fragmentos de algum material audiovisual, imagem e tiras textuais.

O quarto momento era destinado à roda de conversa, na qual havia a possibilidade para participação verbal dos sujeitos pesquisados. Também era disparada uma consigna para nortear a construção da discussão, reflexão e relatos individuais e em grupo, sendo uma maneira de mobilizar e instigar os participantes da pesquisa para que se manifestassem. O coordenador de cada encontro mediava a roda de conversa por meio de intervenções.

O quinto momento era reservado à explicação e distribuição da tarefa, propondo-se que fosse feita durante a semana. Eram tarefas relacionadas ao cotidiano da prática pedagógica e concepção de algum conceito/conteúdo, requerendo uma construção própria do professor, portanto criativa, no sentido de ser, sua prática e não uma pesquisa daquilo que já existe. Tratava-se de uma etapa que exigia muita reflexão e autoanálise por parte dos sujeitos pesquisados. A entrega era combinada para o próximo encontro presencial.

O sexto, e último, momento consistia na entrega de uma folha sulfite com a avaliação metacognitiva, já estruturada, feita em voz alta e em conjunto pelo grupo. Como já referido, cada encontro possuía um tema diferente, possibilitando uma maior oportunidade de contato e reflexão junto aos participantes. Ainda, importa observar que, devido ao grande número de integrantes do GAE, houve uma escala para preencher as funções de coordenador do encontro, disparador, observador da dinâmica, observador da temática e volante para cada encontro.

4.4.2 Observação da temática na roda de conversa

O registro da observação foi feito por meio de anotações à medida que os participantes da pesquisa relatavam. Em cada encontro havia dois observadores para realizar os registros de observação para os quais foi utilizado um instrumento elaborado pelo grupo de pesquisa em folhas de papel sulfite, essas organizadas em um quadro subdividido em observação da temática da dinâmica e cabeçalho com as funções do GAE, identificando o observador, o coordenador, o volante e o disparador e as palavras-chave que suscitaram o encontro.

A atenção aos discursos verbalizados na roda de conversa foi importante para a compreensão e sistematização da temática lançada por meio de uma consigna. Ainda, a observação não foi participativa, de modo que o pesquisador atentou a compilar os dados, como também estruturá-los a partir da mediação do coordenador do grupo e do próprio interesse dos sujeitos pesquisados. Apesar de não ter existido interação entre o observador da temática e o grupo que participou da roda de conversa, não quer dizer que não houve um direcionamento em relação às consignas, pois coube sempre ao coordenador do grupo mediar e incentivar os participantes a emitir suas opiniões e reflexões (MELO; CRUZ, 2014). As observações ocorreram entre os meses de setembro e outubro de 2016.

Consoante Warschauer (2002), a roda de conversa é um momento para que haja reflexão individual e em grupo por pessoas do mesmo contexto de atuação pedagógica, de modo que possam aprender umas com as outras, por meio de um processo dialógico. Assim, buscou-se identificar elementos que incorporassem as experiências vividas, como meio da própria formação, ou seja, se existiu o reconhecimento próprio e das interações com o ambiente ao longo da vida no processo de formação, o que resultaria em uma mobilização para propor e pensar a autoformação.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise a seguir busca tratar dos dados extraídos da observação da temática das rodas de conversa dos oito encontros da formação continuada ofertada pelo grupo de pesquisa, desenvolvidos por meio de três categorias *a priori* da temática de autoformação, como já exposto, subsidiadas em Galvani (2002), a saber, autoformação, heteroformação, ecoformação e seus níveis.

Destaca-se que nem sempre as professoras responderam à consigna da roda de conversa, talvez por não estarem acostumadas com esse modelo de formação. Nos encontros, discutiam o que sentiam necessidade, de modo que houve constante interferência da coordenadora do encontro para voltar a tarefa proposta. De alguma maneira, ao se perderem na reflexão da temática, destoou da resposta da consigna.

5.1 PRIMEIRO REGISTRO DA TEMÁTICA DA RODA DE CONVERSA

O primeiro registro da roda de conversa deu-se no primeiro encontro no contexto da escola pesquisada. Nesse dia de formação, o grupo de pesquisa contava com a presença de 27 professoras que manifestaram o desejo de fazer parte da formação, mas compareceram 21. Esse grupo não foi contabilizado como sujeitos pesquisados, pois existiram algumas desistentes, que fizeram parte da primeira análise. As professoras desistentes são identificadas como D5, D11, D18 e D19.

O tema do primeiro encontro foi: O processo de formação continuada. Para sua contextualização, faz-se na sequência uma breve descrição dos momentos didáticos que antecederam a roda de conversa. Por ser o primeiro encontro, a coordenadora apresentou-se e pediu para os pesquisadores que foram registrar a temática e a dinâmica apresentarem-se também. Em seguida, solicitou que as professoras assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido e se apresentassem, dizendo uma palavra o motivo que as levou a estar ali.

No segundo momento da organização didática, a coordenadora do encontro fez a apresentação da proposta de formação continuada a ser desenvolvida, de um breve histórico do grupo de pesquisa e da intencionalidade por trás dessa proposta. Ao fim dessa apresentação, lançou outra pergunta ao grupo: vocês se sentem pesquisadores daquilo que fazem?

O terceiro momento foi destinado à ecoconstrução, conduzida pela seguinte consigna: cada uma de vocês deve escolher, pelo menos, uma imagem que a apresente como professora, vocês devem construir um local. Lançada a consigna, surgiram algumas dúvidas de como fazer, se individual ou grupo, até que houve alguma organização para concretizar a tarefa. A segunda parte desse momento referiu-se a parte da eco, tendo sido lançada mais uma consigna: agora, vocês terão que em uma palavra justificar a escolha da sua imagem. A maioria seguiu a orientação da consigna, justificando com apenas uma palavra.

Antes de a coordenadora disparar a consigna, pediu para que todas as professoras organizassem-se em círculo, de maneira que todas se vissem. Assim, o quarto momento foi destinado à leitura da consigna para nortear a roda de conversa: a partir do que vocês fizeram, viram e ouviram, a tarefa deste grupo será discutir sobre a necessidade e a importância de se fazer uma formação continuada.

Percebeu-se algum movimento de heteroformação, nos níveis de dependência e interdependência, no discurso das professoras, uma vez que, no início, existiram algumas posições que podem ser associadas à heteroformação dependente, em relação ao que algumas professoras viveram como formação, nos moldes da dependência disfuncional, que acontece em processos de aprendizagem de pessoas que não sabem aprender sem ser dirigidas por outras.

São exemplos da heteroformação dependente as seguintes falas:

Eu já penso em ser muito prática, o que elas estão querendo com isso? Mas acho que na sala de aula temos conteúdos a vencer, parece que o planejamento não está agregado, temos que ter foco e objetivos para atingir. Os alunos, alguns ficam perdidos quando não se tem objetivos claros.(D19).

Na faculdade dão a base, mas não ensinam como ajudar a mediar a bagagem que o aluno traz. Ou seja, a trabalhar com os desafios (P2).

Planeja e de repente nada dá certo. Aquele curso não me acrescentou em nada! A formação deve ser objetiva (P16).

A formação tem que ser construtiva, já ouvi tanto, preciso saber o como fazer, pois é só teoria e nada de prática. Como então saber fazer? (P3).

Como aprendemos vamos ensinar (P8)

A fala de D19 remete à sua experiência com o terceiro momento do encontro, que se referiu à ecoconstrução, ou seja, a dinâmica que contextualizou a temática.

Ela quis executar a tarefa pensando no que o grupo de pesquisa teria por intenção com a tarefa, não mobilizando sua estrutura cognitiva para pensar em sua subjetividade, ou seja, seu movimento foi em sentido dedutivo e indutivo, como se existisse um movimento correto para desenvolver a atividade, quando, na verdade não é preordenada. Parece que em sua fala sobressai o não saber lidar com o conteúdo em relação sua articulação ao planejamento. Nesse desencontro entre conteúdo já estabelecido por instância superior, objetivo, planejamento e realidade dos estudantes, pode acabar refletindo na aprendizagem dos alunos como demonstra a fala da D19.

O conjunto das falas de P2, P16, P3 e P8 tendeu a manifestar alguma dependência de orientação de como fazer, de como procurar, de como transpor. Por se tratar do primeiro encontro, pediram um passo a passo de ações e respostas que guiassem o fazer didático e pedagógico. É importante mencionar, essa espera por receber algo pronto, como uma receita, parece ser influência de uma formação técnica, que não considera outras dimensões do professor, como a própria subjetividade docente e discente e o contexto cultural.

Cabe aqui ressaltar a discussão versar sobre o professor ser capaz de criar a partir do seu contexto real e concreto, a problemática não é só herança de uma formação técnica, ou da visão técnica do professor como executor de tarefas já definidas. É nessa perspectiva que o modelo reflexivo-interativo de Demailly (1992) em formação continuada faz sentido, pois, a capacidade de refletir, de criar, de construir precisa acompanhar os professores em seu fazer pedagógico cotidiano, como na luta da própria classe.

P8 ressalta ainda a influência da atitude de seu formador em seu fazer pedagógico, com isso pode citar Faure (1972), ao explicar que as pessoas ao passarem em nossas vidas, nos formam, ou seja, deixam suas marcas. De maneira consciente, ou não, as experiências vividas, seja com pessoas, ou com o ambiente, podem influenciar passivamente, ou não. Desse entendimento que o professor formador pode influenciar a futura prática docente, assim, a atitude docente precisa ser refletida dentro da sala de aula, pois ali dentro aprende além da ciência, aprende a ser gente pelo exemplo. Esse exemplo pode ser condicionante ou criativo, pode oportunizar a liberdade de pensamento, de questionamento, de crítica, ou pode ser a aprendizagem por retaliação, por tolhimento.

Vaillant e Marcelo (2012, p. 37) explicam que esse movimento de heteroformação dependente é como uma incapacidade “relativa de participar de forma produtiva nas diferentes experiências de aprendizagem”. Isso pode estar relacionado à maneira como a pessoa foi educada ao longo de sua vida, mais passiva e receptiva, talvez não tendo oportunidade de participar de alguma formação que permitisse aparecer e participar.

Ainda na categoria da dimensão hétero, houve movimento da interdependência, que remete ao sentido de que a pessoa é social e, por isso, sofre influências diretas do seu meio. São exemplo as falas a seguir:

A gente deve aprender e garantir o mínimo para quem nós estamos ensinando. Os caminhos não devem ser traçados no que eu acho, nos achismos, mas são também tentativas. Vai eu lá professor pesquisar, mas onde e o que pesquisar? Essa formação vai me ajudar nisso. Algo que cada um vai tendo a sua ideia, temos que dar o mínimo, o que tenho que garantir. (D18).

Temos que não tirar do foco, do porque elas não aprendem que não é problema de aprendizagem, mas pela questão social. Temos que ter estratégias de driblar as dificuldades, encontrar estratégias aqui. Como fazer com que as crianças deixem seus problemas em casa e consigam aprender? (D11).

Na fala de D18, pode ser percebido um sentido de reflexão, de necessidade da pesquisa, de levar à sala de aula conteúdo científico, o sentido epistêmico. Por vezes o professor não sabe por onde seguir o caminho da pesquisa para trabalhar com dados solidificados, ou com fonte confiável, isso é notável da fala de D18. A expressão de D18 é natural ao processo, pois para saber é necessário o compartilhamento de informação, de troca sobre experiência do fazer didático pedagógico (experiência metodologia) entre as pessoas do mesmo contexto. A autoformação (GALVANI, 2002) privilegia o reconhecimento da interdependência do outro, tanto do processo de formação, como na prática didática, exatamente pelo fundamento do ser social aprendente.

Nessa fala de D11, percebe-se movimento pautado num ser social, indicando que o ambiente cultural influencia a criança de alguma maneira na questão do aprender. Enquanto menciona a interdependência do meio social na constituição do ser da criança, quer dissociar os problemas desta no momento da aprendizagem. A dissociação mencionada por D11, em deixar fora do ambiente escolar os problemas pessoais do estudante quebra a visão integral de ser humano, característica

predominante do paradigma conservador (MORIN, 2016). A exclusão de alguma dimensão do ser humano é o que traz estabilidade no paradigma conservador e, essa mesma exclusão quebra a visão de ser humano no paradigma da complexidade. A complexidade aceita antagonismos, aleatoriedade, desorganização à organização de sistema aberto, o considera integralmente a partir daquilo que faz relação a sua integralidade, sem forçar relação.

Também se verificaram alguns aspectos que remetem à ecoformação, sendo importante lembrar que esta faz referência tanto ao ambiente natural quanto ao ambiente da dimensão simbólica, que pode dizer respeito ao sentido moral da relação humana. Isso pode ser exemplificado nas seguintes falas:

Estamos inseridas em meio a um contexto de cansaço e frustrações. Eu sinto! Espírito de competitividade afeta também (P8).

Entradas e saídas, ficar sentado (P7).

O barbante, eu fiquei frustrada, pois nós finalizamos. Não tivemos tempo de explicar(D5).

É, daí falam que nós assinamos no contrato quando passamos no concurso. Como sem os materiais e as estruturas? Estamos reféns do sistema. Daí é como se falassem, pare aí, volta para onde você veio, você não está aqui para pensar. Nós não estamos sendo tão pesquisadores como devemos ser (P8).

D5 ressalta um sentimento de frustração por não conseguir terminar a tarefa da dinâmica, o que remete um sentido simbólico de expressão intrasubjetiva, de ser naquela determinada atividade proposta. Ao remeter ao questionamento, ou expressão de indignação em relação ao próprio sentimento e a atividade proposta pelo grupo pode-se considerar a categoria ecoformativa.

Essas falas, em específico a de P8, tenderam a atribuir um sentido simbólico às experiências vividas, sempre remetendo à ideia de algum ambiente, do qual derivam algumas dificuldades ou que é usado como subterfúgio. A palavra “sistema” é usada para justificar algum engessamento para o bom andamento da ação didático-pedagógica e a citação da falta de materiais e estrutura adequada é uma posição que vem ao encontro de uma das justificativas de baixo desempenho escolar pelo Banco Mundial (1996). Não que a fundamentação, tanto de P8 quanto do Banco Mundial (1996), justifique alguma passividade ou inércia frente à realidade

escolar brasileira ou da Rede Municipal de Curitiba, pois há escolas na mesma situação, ou pior, realizando trabalhos didático-pedagógicos fantásticos.

Na fala de P8, pode ser articulada também a categoria hétero quando relacionada a dependência de uma estrutura e na justificativa por meio dela. Já P7 faz uma relação da formação continuada com interações físico-corporais que dão forma à perspectiva do encontro. Pode ser que tenha trazido esse discurso no sentido de passividade, de apenas escutar algum palestrante e tornar o momento enfadonho, por não articular o conteúdo da palestra de maneira a relacionar com sua prática.

Também se observou a presença de algum elemento da autoformação, no sentido da consciência reflexiva e de dois dos níveis da autos (individual e pessoal). O nível individual ou egocêntrico transparece na fala de D5:

A teia representa a troca, eu [...] sou o pilar e só com vontade vamos vencer os obstáculos.

Vale ressaltar que não é um aspecto negativo passar pelo nível individual da autos; quando se pensa na autoformação, é normal o egocentrismo aparecer, mas é importante ser mobilizado para sair desse primeiro nível e observar que o sujeito é composto por outras dimensões. A fala de D5 apresenta uma tendência egocêntrica e heroica na afirmação do eu como centralidade no processo, referindo-se a teia citada por D5 à atividade em grupo utilizando um barbante.

Considerando a fala de D5, é válido reforçar a perspectiva de Freire (1996), que entende a formação de professores como um processo humanizado e social; apesar de o professor sentir-se um pilar, talvez por saber antes dos alunos, existem outras peças fundamentais nesse processo. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23). Ao mesmo tempo que se leva conteúdo para a sala de aula, também se aprende com os alunos, por ressignificar o conteúdo, mediante alguma dúvida do aluno ou a própria experiência de vida dele.

O segundo nível da autos (pessoal) emergiu na seguinte fala:

Temos que pensar não só no currículo, mas nas necessidades das crianças e após, vincular o currículo aí se alcança os objetivos muito mais rápido. Temos que ter um tempo para que a criança aprenda (P3).

Parar e rever o que estamos fazendo. Devemos ter o tempo para rever nossa prática e o olhar do nosso estudante. Parar para refletir, o legal é ouvir e sentir, o que nossa criança está esperando de nós (D5).

Por isso pensei no movimento. Eu fiquei pensando o quanto eu já pesquisei. O que eu já pensei da para escrever um livro. Um administrador é secretário da educação, ora, ele não sabe o que nós passamos em sala de aula, não sabe cuidar das necessidades das crianças. Esse movimento é um parar e pensar no que se vai pesquisar (P7).

As falas de P3, D5 e P7 demonstram um movimento que já reconhece o outro e, desse reconhecimento, inicia-se uma organização, mesmo que cognitiva, em sentido cooperativo. Essa organização cognitiva quer dizer que nem sempre passa para a etapa prática, permanecendo na organização de ideias, de discussões. Aproxima-se de um entendimento de construção em conjunto para benefício de todos os envolvidos, neste caso, professor e aluno, por isso não há que se sobressair.

A organização metodológica que Galvani (2002) sugere para que privilegie a autoformação recomenda que haja um momento para mobilizar operadores cognitivos em prol da reflexão. Essa recomendação foi suscitada na consigna, pois, para responder a essa orientação, as professoras precisaram voltar a si mesmas para elaborar alguma reflexão sobre os momentos anteriores que vivenciaram sob a luz do tema da formação continuada e em grupo.

A reflexão é indispensável em autoformação, porém precisa acontecer de maneira retroativa, ou seja, deve-se pensar sobre as “ações que agem como retorno sobre o processo que o produz” (MORIN, 2016, p. 195). Refere-se a partir de uma análise da própria ação, não aleatória, nem do outro, porque de algum modo aquela atividade pode ter impactado a ponto de ser capaz de elaborar alguma reflexão a respeito, além de atribuir um sentido de relação de causa e efeito, como discutido na fundamentação teórica. Ainda, a reflexão não é um conceito aleatório para se referir a uma tendência de formação de professores, mas um conceito que se faz necessário devido ao seu real sentido: “um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação” (GARCIA, 1992, p. 60).

Nesse sentido pode-se observar a manifestação da consciência reflexiva no movimento de atribuir a responsabilidade de mudança a si mesmo, sem justificar alguma dependência de estrutura.

A roda de conversa deste encontro ainda permitiu perceber movimento dos níveis de interação com o ambiente, com destaque para o simbólico e o prático; apenas uma fala foi fundamentada no nível epistêmico.

Apesar de a roda de conversa possuir uma consigna, portanto, um direcionamento, as professoras tiveram liberdade de dar o sentido que achassem mais relevante para o que tinham vivido com a dinâmica e a temática do encontro. Essa liberdade de sentido remete ao nível simbólico, pois a expressão verbal na roda de conversa não pareceu ser uma; além disso, a coordenadora do encontro não reprimiu nenhuma verbalização da reflexão, dizendo estar certo, errado ou que usassem padronização do que refletiram e viveram.

O nível prático esteve presente devido ao próprio movimento da roda de conversa, ou seja, as professoras expressaram por meio do discurso uma reflexão sobre a própria experiência da tarefa e do cotidiano didático-pedagógico. Esse nível refere-se à mobilização dos esquemas operatórios físicos e mentais, é “como um período inicial na elaboração de novos esquemas, que se ampliam e finalizam a estruturação sob os aspectos cognitivo, afetivo e moral” (VESTENA; OLIVEIRA, 2016, p. 29). É como se alguma experiência física, mesmo que já vivida, quando refletida alcançasse níveis das estruturas mentais em termos de equilíbrio e escolha ao se relacionar com o ambiente. Esse movimento de atitude mais ou menos consciente precisa ser mobilizado e instigado para que possa ser uma prática constante do professor consigo mesmo, para então apresentar isso aos alunos.

5.2 SEGUNDO REGISTRO DA TEMÁTICA DA RODA DE CONVERSA

De modo similar, para a análise do registro da temática do segundo encontro, primeiramente apresentam-se de maneira sucinta os momentos que antecederam a roda de conversa, lembrando que a temática foi: Profissionalização docente e formação continuada, tendo participado nove professoras. Neste encontro também foi utilizada a fala de uma professora que não contabilizou a caracterização dos sujeitos pesquisados, pois foi apenas no segundo dia de formação, esta será denominada D24.

Num primeiro momento, houve a retomada e entrega da tarefa encaminhada no encontro anterior, que consistiu na construção de um memorial. A coordenadora do encontro fez algumas intervenções para que as professoras relatassem a experiência e como foi resgatar a lembrança na escrita.

O segundo momento fez referência à dinâmica que norteou a tarefa contextualizante da temática, tendo a coordenadora feito a leitura da seguinte consigna: observe os objetos que estão dentro desta caixa; escolha aquele que melhor representa sua profissão. Depois de escolhido o objeto, no segundo momento da dinâmica, foi direcionada nova consigna: agora, você deve dizer o que levou você a escolher esse material.

No terceiro momento, a coordenadora do encontro convidou as professoras para assistir a recortes de cinco filmes, selecionados pelos integrantes do grupo de pesquisa.

No quarto momento, foi realizada uma apresentação de PowerPoint, tratando dos conceitos da temática “profissionalização docente”, pelo disparador do encontro.

O quinto momento foi destinado à roda de conversa, com a coordenadora do encontro fazendo a leitura da seguinte consigna: a partir do que vocês vivenciaram hoje, o que é ser professor?

Nesta roda de conversa, o grupo tendeu a ressaltar a categoria heteroformação por diferentes sentidos do discurso, com destaque para os níveis de dependência e interdependência dessa categoria. Destaca-se as seguintes falas:

Eu acho que ser professor hoje é uma tremenda responsabilidade. As crianças são carentes de princípios básicos, você olha para elas e vê que elas vivem num eterno conflito. Por mais que você tenha uma formação, você não consegue chegar na criança. Para mim chegar na criança dentro do que eu tenho me profissionalizado é muito difícil. Se você não tem um curso não adianta. Eu tenho que ser psicóloga, mas não sou, ser psiquiatra, mas não sou (P6).

O professor tem competência para ser médico, psicólogo, sociólogo. Vejo a competência com a capacidade de visualizar aquilo que está acontecendo na sua frente. Quando a gente faz um encaminhamento de uma criança a gente sabe o comportamento. O trabalho é em grupo e chega o laudo dizendo a criança não tem nada (P8).

A fala de P6 ressalta a necessidade de aperfeiçoamento para saber se relacionar com os alunos; esse aperfeiçoamento pode estar subsidiado por momentos de formação permanente, em formação continuada. Tais momentos

podem ser a formação in loco, de saberes necessários que emergem dos contextos específicos e podem ser construídos pela própria necessidade do grupo, como a compreensão humana, a ética do gênero humano e a superação de uma visão dedutiva e indutiva (MORIN, 2000).

O grupo respondeu de maneira individual, mas voltando-se a competências que não são do ofício docente, devido à demanda dos alunos, o que inclui influências multidimensionais vindas da família e do contexto social, como pôde ser percebido na fala de P8.

Apesar de a formação continuada precisar ser desenvolvida de maneira a acompanhar as mudanças sociais para estimular profissionais competentes, ela não resolverá todos os problemas sociais, nem todos os problemas pessoais das crianças com retorno imediato.

É do ofício docente realizar um trabalho pedagógico visando às relações intra e interpessoais, à dimensão subjetiva do aluno, pois ele não é só intelectual e está no ambiente educativo em sua integralidade. A própria proposta de autoformação, sob um viés da complexidade e da transdisciplinaridade, considera o sujeito e seus níveis, logo respeitando suas leis de organização, que não são convergentes, mas complementares, para então conceber o aluno em sua totalidade. Contudo, não é do ofício docente resolver conflitos de outras instituições sociais; o professor é profissional da educação e, assim, precisa ser respeitado e valorizado por suas atribuições pedagógicas.

Outro exemplo do sentido de dependência é a que se refere ao sistema:

Mas eu acho que é o sistema que faz ficarmos sistemáticos (P10).

É o sistema (P10).

Eu sei que é o sistema, mas o que fazer? (P3).

Fora da hora permanência e hora atividade, quanto tempo temos para trabalhar conteúdo com os alunos? Quantas horas aulas a gente tem no mês? É uma angústia mais o sistema de avaliação. A gente não pode reter muito, a nota cai no Ideb. Até que ponto realmente se pensa na aprendizagem do aluno? (D24).

Nessas falas, faz-se referência à dependência “hierarquizada de maneira heterônoma pelo meio ambiente cultural” (GALVANI, 2002, p. 95). Nesse caso, fazem alusão à dependência do sistema, como já suscitado na roda de conversa do

encontro anterior, residindo a diferença no fato de, no encontro anterior, ser próxima de uma expressão simbólica e por isso categorizada ecoformação. Na roda de conversa deste encontro, ficou bem tendenciosa para uma construção de grupo como dependência hierarquizada, como se fosse o que impedisse de dar conta do conteúdo, até mesmo de ter um olhar mais atento ao aluno.

O nível de interdependência pode ser exemplificado pelas seguintes falas:

No nosso tempo era mais fácil. Hoje em dia eles vêm para a escola, mas não mais com aquela vontade, o contexto é todo diferente. A gente acaba se envolvendo com o aluno no emocional, o professor tem que ser assim, um mosaico (P4).

O tema é muito desafiador (aprendizagem). a educação está ficando para a escola e o professor, questão de comportamento. Você atende pais que não conseguem colocar as crianças para dormir. Como que a criança vai aprender se estão com sono? (P10)

As famílias estão passando por mudança de valores, um desafio para quem está entrando na profissão (P12).

Porque nós ensinamos, lembrando nossos professores. Tivemos professores que marcaram. A gente lembra desses professores (P10).

As falas de P4, P10 e P12 fazem analogia às influências que os alunos recebem “do meio social e da cultura” (GALVANI, 2002) e que acabam impactando diretamente na ação didático-metodológica do cotidiano escolar, podendo atribuir ao ofício docente mais competências que não estão ligadas diretamente com a profissão. Demonstram também que as características da organização da sociedade contemporânea influenciam diretamente a sala de aula, como a falta de vontade de ir para a escola, talvez em detrimento da superestimação fora do ambiente escolar, por exemplo, por meio de jogos, pode se tornar mais atraente (BARBOSA, 2006). Comentaram sobre mudanças de juízos e referências de valores familiares, como a perda de autoridade para colocar a criança para dormir (HALÉVY, 2010).

P4 alarga a visão da escola para além da técnica, da razão, abrangendo o reconhecimento de um olhar mais humano do aluno, incluindo, por exemplo, a dimensão emocional. Faz-se relevante comentar sobre esse olhar subjetivo começar adentrar a formação de professores, seja inicial, seja continuada, a partir do movimento da formação crítica (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010) e da instauração da visão humana complexa, que não restringe o entendimento humano a uma

dimensão (MORIN, 2016), e que, portanto, demonstra a importância do entendimento de uma visão mais humana desde a educação básica.

Esse aspecto de alargamento da competência docente apresenta-se como uma crítica do ofício do professor, pois, há um questionamento sobre o limite da competência do profissional professor. A teoria do vínculo de Pichón-Riviére (1998) problematiza o que é de cada um enquanto profissional, e que há necessidade em existir espaço para tal reflexão, para que de tácito possa virar emergente e então vir a ser um auxiliador no sentido de fortalecimento profissional.

Por sua vez, P10 parece exemplificar alguma influência e referência metodológica das recordações e exemplos dos professores que fizeram parte de sua trajetória acadêmica. A esse respeito, Tardif (2014, p. 68) explica que “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém da sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto aluno”. Portanto, a aprendizagem do ser professor também acontece por meio da observação das atitudes de outro sujeito, nesse caso de seus próprios formadores.

A consigna norteou uma reflexão sobre o encontro, mas deixou aberta reflexão sobre o cotidiano didático-pedagógico. Aqui não houve direcionamento para construção de um conceito de ser professor em grupo, como no primeiro encontro, referindo-se a uma construção individual, de cada participante.

Na roda de conversa, houve uma aproximação do nível de interação com o ambiente prático, ao refletir sobre perceber o que vem sendo feito, destacando alguma preocupação crítica didática e metodológica em torno das experiências físicas e mentais. Essa reflexão trouxe um sentido retroativo, no que se refere à técnica e à influência do ambiente familiar e social e da estrutura do sistema. Diz respeito à tomada de consciência das interações resultantes da prática pedagógica, que acontecem de maneira dissociada, além de fazer alusão ao nível prático, à relação com o ambiente, por não simular situação prática de sala de aula, mas tendo o propósito de um ambiente para refletir situações específicas do cotidiano das participantes. Garcia (1992) explica que é comum acontecer, em cursos de formação continuada, a simulação de laboratórios, o que perde um pouco o sentido, pois a educação do adulto precisa privilegiar sua experiência para que haja aprendizagem, além de se perder a essência do nível prático, que é a articulação com a própria experiência.

5.3 TERCEIRO REGISTRO DA TEMÁTICA DA RODA DE CONVERSA

O terceiro encontro teve como temática: interferir ou intervir nas diferenças, estando presentes dez professoras. Para introduzi-lo, a coordenadora questionou a redução das participantes, tendo como resposta, que acreditavam que seria algo como os cursos ofertados pela Rede Municipal de Ensino, no sentido de receber um passo a passo para transpor à sala de aula, sem precisar realizar tarefa no encontro ou em casa. Seguem os momentos antecedentes à roda de conversa.

O primeiro momento foi destinado à retomada da tarefa do encontro passado – trazer figuras que representassem a profissionalização docente. A tarefa foi utilizada para nortear a seguinte consigna: coloque no centro a imagem que você trouxe para representar a profissionalização docente. A tarefa do grupo será eleger, dentre elas, uma que represente o grupo.

No segundo momento, houve a dinâmica, tarefa disparadora da temática do dia. A disparadora do dia pediu para que cada professora pegasse uma miniatura disposta no meio do círculo, sendo a consigna norteadora: construam uma história com as miniaturas escolhidas. Houve participação da maioria; apenas uma professora não quis participar da dinâmica.

O terceiro momento foi destinado à apresentação do PowerPoint e de um vídeo sobre a temática do encontro, tendo como mediadora a disparadora do encontro.

O quarto momento, referente à roda de conversa, teve como consigna: que relações vocês conseguem estabelecer entre a dinâmica com as miniaturas e os conceitos apresentados? Logo em seguida, para auxiliar na interpretação da consigna teve uma interferência, que seria novo questionamento, da disparadora da temática: o que aconteceu com a história após a entrada do novo elemento? Como vocês se reorganizaram? Houve interferência? Alguém interveio?

Nessa roda de conversa apareceram dados da autoformação, em especial as categorias hétero e autoformação. No que tange a categoria heteroformativa pode ser percebido também na fala das participantes as subcategorias dependente e interdependente.

Como exemplo heteroformativo, pode-se citar a fala de P11 “na sala tem regras e a criança precisa entender”. A fala de P11 estava voltada a discussão do

grupo sobre a ocorrência de interferência, a qual nem sempre devia ocorrer, mas que por vezes apresentava-se necessária; com a regra quebrada é como se fosse um momento necessário de interferir, porque a criança precisa compreender o verdadeiro significado de alguma regra para o convívio e organização da sala de aula, além da relevância em compreender a consequência em infringi-la.

A regra é como se fosse uma palavra chave do polo heteroformativo, exatamente por caracterizar aprendizagem social, cultural, que se aprende com o outro e na convivência em cada ambiente. A regra é uma construção relevante para a boa convivência, para a compreensão de limite, para a construção do caráter da criança. A regra permite a criança trabalhar com a fronteira entre o querer e o poder, o certo e o errado, na maioria das vezes aprendida com a conduta, ou, interferência de outra pessoa e que sempre gera consequência, seja cumprida, seja descumprida.

Pode ser observada na fala de algumas participantes a subcategoria heteroformação dependente:

aí vem o pedagogo e diz que você tem que fazer o planejamento assim. Posso fazer diferente? Não. Se eu quero que o aluno tenha autonomia eu também tenho que ter autonomia no planejamento (P7).

Quantas vezes chega uma criança diferente na nossa sala. E o que eu vou fazer? Por onde começo? Começa do começo. Do que você já sabe. As vezes quero que interfiram no meu trabalho porque quero tudo pronto (P7).

na hora não deu o formato que a gente queria e nós podíamos ter recusado (P12).

a gente não foi ensinada a pensar (P9).

A fala de P7, de P12 e P9 reforça um sentido de dependência de outra pessoa para realização de atitudes, trata de ações pouco produtivas no sentido de que sempre espera por um comando para realizar alguma atividade. Ao mesmo tempo em que P7 reclama da falta de autonomia para planejar, retrata querer depender de uma terceira pessoa ao se deparar com alguma situação nova, inusitada, isso representa contradição em sua fala. A contradição é aceita num pensamento da complexidade de Morin (2016), apesar de possuir alguma distinção no sentido das falas supracitadas. Na primeira fala de P7 retrata querer mais espaço para planejar conforma a necessidade que emerge, e não a partir do querer de alguém que não necessariamente sabe da necessidade real da aprendizagem cotidiana, mas que não exclui por completo uma terceira pessoa. Já a segunda fala

de P7 remete a ajuda de alguém, de um terceiro, em situações que ela tem dificuldade em resolver sozinha.

A fala de P12, P9 e também a segunda fala de P7 reforçam o sentido paternalista da formação, esse sentido faz referência “a formação que os outros decidem” (MARCELO e VAILLANT, 2012, p. 32) por eles próprios.

O sentido paternalista está subjacente em almejar alguém interferindo no próprio trabalho ao se deparar com situação que exija reflexão, aparece também no relato em não ter sido ensinada a pensar, talvez por ser guiada por uma cultura que não valoriza o aspecto intrasubjetivo, o que justifica a ação conforme o comando. Ou ainda, conforme a fala de P12 que se referiu a interferência ou entrada de outros elementos na construção da história, no momento da dinâmica. P12 expressou que no momento da dinâmica não deu a entender que podiam ter recusado a interferência dos novos elementos, talvez por não ter pista clara da possibilidade de escolha, talvez por estar habituada a um processo que privilegia a imposição ao invés da reflexão, da escolha, julgou ser impositiva a interferência à entrada dos bonecos, e assim “acataram”.

A subcategoria heteroformação interdependente pode ser representada nas seguintes falas:

Ela colocou os dois bonecos e a gente pode escolher se vai colocar ou não. É uma mistura, quando você coloca as regras a criança sabe que a escolha tem consequência. A gente cumpre regras na vida porque nossos atos tem consequência (P1).

O tempo na sala conta muito. Desenvolve esse feeling. Muitas coisas devemos interferir outras não podemos nem devemos. Imagina a sociedade sem regras, isso seria o caos (P6).

As falas de P1 e P6 remetem a uma dependência relativa e relacional no que tange a interação com o outro e consigo próprio, por isso interdependente. Essa interdependência é da própria natureza da organização das relações, quer dizer, de sistemas que dependem necessariamente do outro para seu funcionamento. É como se fosse a superação de um pensamento dissociativo da atitude individual em relação ao outro, pois no processo relacional o outro sempre existe como um processo natural da relação humana.

P1 parece indicar sobre as relações serem conduzidas por um polo relativo, em que há possibilidade de escolha em relação ao outro, em relação a regra e em relação a consequência, mas que é importante estar ciente sobre a escolha. P6

comenta sobre o saber experiencial ser relevante para distinguir o momento que cabe interferência, principalmente no que se refere as regras. Há um sentido muito forte de dependência recíproca com a experiência vivida, seja docente, seja de comportamento de conduta. As “interações criam o ser e a existência” (MORIN, 2016, 198) por isso elas são tão importantes, porque criam um sentido de necessidade da relação do outro como aspecto positivo e coerente.

Em relação a categoria autoformação pode-se perceber a subcategoria individual destacando as seguintes falas:

Acho que não interferiu, porque nós não fizemos o que ela queria então fez com que retomássemos o rumo (P10).

Nós devíamos ter falado não. Se tivéssemos falado tínhamos autonomia, não falamos não temos (P9).

Se vamos conseguir, se melhorarmos nossa situação, tchau pedagoga. Você fecha a porta os alunos são seus. O planejamento tem que ser flexível. Nem sempre você consegue cumprir com o planejamento. Precisamos nos lapidar constantemente, embasados na teoria. O professor tem que se sentir incomodado e o resultado vem com a sua turma, colhendo frutos. Estamos aqui porque escolhemos ser professora, porque estudamos (P10).

As vezes as pessoas interferem mas eu posso pensar, aceitar ou não (P7).

A fala de P10 e P9 remeteu ao momento da dinâmica, sobre a disparadora da temática ter ou não interferido ao alegar que gostaria que as professoras introduzissem mais elementos na história.

Nesse momento de discussão sobre a atitude da disparadora, o grupo de professoras parece que relacionou a opção de escolha, decisão, sobre planejamento e gestão pedagógica como falta de autonomia no que se refere intervir ou interferir. Por que da mesma maneira que poderiam ter contrariado a interferência da disparadora devido a história ser uma construção delas, parece que se suscitou um desejo em opor-se a equipe da gestão pedagógica, porque a sala de aula é também um espaço de construção delas. Fez-se analogia com a construção do planejamento e imposição pedagógica sobre o modelo de planejamento

Essa discussão parece apresar um limiar entre a autoformação adentrando no nível egocêntrico por tratar de uma autonomia independente, individualizada, e uma consciência tácita sobre a rigidez da gestão pedagógica. No segundo encontro, o anterior a este, trouxeram essa problemática como dependência do sistema, neste

encontro parece ter afunilado essa problemática ao contexto específico do cotidiano escolar junto a equipe pedagógica.

Em relação ao planejamento, a escola pesquisada trabalha em rede, o que deriva uma certa interdependência dos setores que compõem o sistema, fora as influências de sistemas maiores como a própria diretriz nacional. Um sistema interdepende do outro no sentido de possuir certa autonomia de organização interna além da organização genitora. Um sistema interdepende do outro, mas parece que essas professoras questionam uma rigidez específica da realidade contextual delas, o que não possui muita relação com dependência de sistemas, e sim organização de gestão.

Vale ressaltar que a fala de P9, P10 e P7 abordaram o sentido de autonomia como autossuficiência em relação a construção da história, no momento da dinâmica, mas que aproveitaram para relacionar ao trabalho didático-pedagógico. Parece tratarem como se o trabalho delas não dependessem de nada além delas próprias, mas por se tratar de um sistema, neste trabalho compreender sistema sob a ótica da complexidade de Morin (2016), e essa autonomia é sempre relativa.

Nem sempre negar alguma interferência da gestão, enquanto sistema, ou, trabalho em rede, é sinônimo de autonomia. Muito pelo contrário, pode apresentar-se uma cegueira, uma visão pautada num paradigma conservador que não estabelece a importância da construção de relações, que não dá subsídio a uma construção cognitiva para observar a natureza complexa do sistema como organização de ensino. Também é evidente que há um limiar de autonomia dentro da organização cotidiana da sala de aula, que não faz sentido um terceiro a conduzir, pelo simples motivo em não conhecer as unidades que compõe aquele todo chamado turma, ou sala de aula.

O sentido egocêntrico, ou em-Si da autonomia, destaca Morin (2016), pode ocultar a interdependência entre sujeito Si – sujeito Outro – sujeito ambiente, tornando a autonomia limitada e insuficiente. Há um limite dessa autonomia no sentido de organização ativa, ou seja, uma autonomia que necessariamente depende da organização de um sistema, que se abre e se fecha devido a natureza recursiva da necessidade de aprendizagem contextualizada, ação docente, equipe pedagógica, e sistema como um todo. A abertura e o fechamento para interação agem como indissociável e recursiva, nem toda intervenção é possível aderir devido as particularidades daquele ambiente específico de sala de aula, nem todo

intervenção é possível repelir devido à natureza organizacional sistêmica e hierárquica.

A roda de conversa fundamentou-se no nível simbólico da relação com o ambiente, tendo trabalhado com a operação cognitiva da criatividade, a memória, a imaginação, a atribuição de significado aos personagens, sem estabelecer o certo ou o errado. Isso pode ser confirmado na percepção da P7 “não tem certo ou errado, é o nosso criar”. Pode ser percebido na fala de P7 a relação com o processo criativo que, tanto a dinâmica, quanto a roda de conversa do encontro propiciou algum entendimento de liberdade, sem haver certo ou errado, porque, se tivesse regra predefinida, elas precisariam seguir por ser um combinado, um contrato didático previamente estabelecido.

Isso porque o nível simbólico passa de um “singular a outro singular, sem passar por uma lei, por um princípio ou por um conceito geral” (GALVANI, 2002, p. 109), além de trabalhar “inicialmente com uma busca ativa, através da leitura ou audição atenta da trama, refletindo sobre os vários significados do sentido que a trama porta” (ALVAREZ et al., 2011, p. 308). Esse nível trabalha com uma dimensão que às vezes pode ser esquecida na formação de professores, mas que mobiliza operações que ressaltam a sensibilidade humana. O símbolo possui modelo propriamente experiencial, porque o significado que se atribui a determinado símbolo é resultado de interações e vivências que talvez nem sejam conscientes. De certa maneira, remete à categoria autos, por valorizar o lúdico em dimensões de construção individual, pessoal e transpessoal.

Nesse sentido, apareceu também alguma relação com o nível prático, visto que, a cada momento, as participantes traziam relatos de sua prática cotidiana para exemplificar a relação com os conceitos trabalhados na temática do encontro. Pouco apareceu o nível epistêmico, no sentido do conceito científico, apenas houve a intenção da consigna de trabalhá-lo, mas as professoras relacionaram bastante os conceitos trabalhados com a prática cotidiana da relação entre setor pedagógico e prática didático-pedagógica.

5.4 QUARTO REGISTRO DA TEMÁTICA DA RODA DE CONVERSA

A temática do quarto encontro foi: Aprendizagem: estilos e estratégias, estando presentes 11 professoras. Apenas para esse encontro, houve troca da

coordenadora do encontro. Para contextualizar o registro da temática, segue descrição da organização dos momentos anteriores à roda de conversa.

Para introduzir o encontro, foi retomada a tarefa do encontro anterior, em que o grupo conversou sobre como foi a observação da aprendizagem do aluno escolhido.

O segundo momento foi destinado à dinâmica que introduziu a temática do dia com a seguinte consigna: a tarefa deste grupo agora é construir um único jogo usando tampas plásticas e jogá-lo. Após o jogo foi lançada uma segunda consigna: como foi para você participar dessa vivência em grupo? Como você se sentiu? O grupo de professoras participou de maneira aberta, cooperativa, e a maioria opinou verbalmente para parte da construção.

No terceiro momento, o disparador trabalhou sobre a temática do dia, com apresentação teórica sobre estilos de aprendizagem/estratégias de aprendizagem, em PowerPoint.

O quarto momento foi destinado à roda de conversa, a qual teve como consigna: qual(is) estratégia(s) você utilizou para participar desta dinâmica? A categoria heteroformação foi a que sobressaiu neste encontro, como também sua subcategoria interdependente ou social, e dependente. Como representação da categoria heteroformação interdependente pode-se observar as seguintes falas:

Participação de todo mundo, ação, ver a coisa funcionando. Tive a ideia, achei bacana, pensei de um jeito e as pessoas foram dando ideias (P1).

Trabalho em equipe. Acabou tudo funcionando bem (P3).

Na hora que jogou as tampas no chão desconfiei que era pra classificar e seriar. Mas, veio ideias diferentes. Tive pressentimento, desconfiei que seria jogo de seriação e classificação (P9).

É uma geração diferente da nossa, muito estímulo, vídeo game (P9).

Um trio funcionou em 2014, conseguiu fluir. Se tem comunicação com o integral e atende as expectativas as coisas fluem (P1).

Chamamos a família e não vem. Não é só defasagem. Já tentei várias formas de parceria, só a escola não dá (P4).

Houve predominância da categoria heteroformação com alguma reflexão discursiva, no início da discussão da P1, P3 e P9 relataram sobre a construção do jogo e suas regras de maneira interdependente. A impressão da pesquisadora foi de

que essa maneira interdependente fez relação com lembranças, heranças e influências de outros jogos realizados durante a vida, possuindo, dessa maneira, um viés social. Pode ser interdependente também porque a construção foi participativa, colaborativa; as ideias foram acolhidas, refletindo cada regra e lógica de construção do jogo.

Nas falas de P9, P1 e P4 ressaltam a interdependência direta das relações contemporâneas, que constituem o contexto das crianças e impactam diretamente o trabalho didático e pedagógico. Houve certa discussão que lembrou a cultura organizacional do contexto contemporâneo, que influencia a maneira de ser dos alunos na escola. Comentou-se sobre o excessivo uso do *videogame*, de irem desestimulados à escola, de casos de negligência familiar em não acompanhar o processo de aprendizagem da criança e seu desenvolvimento moral. Relatos que advêm de uma herança heterônoma com o ambiente. Segundo Imbernón (2009), há algum tempo, essa brusca mudança contextual vem condicionando a educação, a formação, refletindo conflitos didáticos e pedagógicos.

P9 resalta sobre a superestimulação da criança por meio dos jogos podem levar ao desinteresse escolar, devido à própria natureza organizativa da instituição, uma vez que os jogos investem em vários estímulos num mesmo momento para prender a atenção da criança (BARBOSA, 2006).

O grupo discutia sobre a importância em haver trocas e conversas entre as professoras do integral e as do ensino regular para alinhar o trabalho delas e impulsionar aprendizagem. A fala de P1 emergiu nesse momento, pois tal organização já possui resultado positivo naquela escola.

No grupo permeou ainda alguma discussão sobre excesso de conteúdo, sistema de avaliação, aprendizagem e o impacto da ausência da família no acompanhamento escolar dos filhos. Nesse momento P4 suscitou a importância da presença da família no ambiente escolar em relação a aprendizagem, ou falta dela. A família é sim uma dimensão interdependente da escola para a formação da criança, pois, reflete diretamente a relação no desenvolvimento da criança.

Nesse sentido é possível compreender que as “interações espontâneas entre os indivíduos se combinam em retroações reguladoras, e, sobre esta base, a sociedade constitui um todo homeostático que organiza sua própria sobrevivência” (MORIN, 2016, p. 207). Isso quer dizer que as relações que necessariamente compõem o processo de ensino e aprendizagem da criança podem estabilizar ou

desestabilizar, impulsionar ou tolher, na medida em que uma relação influencia diretamente a outra.

O nível, ou subcategoria, dependente da categoria heteroformação também foi referido, podem ser observados nos seguintes discursos:

Fui no embalo das colegas (P12).

Fiquei na expectativa de alguém falar (P7).

O IDEB depende disso. É o sistema. Para o sistema é índice e não aprendizado (P9).

Não é opinião, é lógica. 4 horas e meia por matéria. O que transfiro para a criança nisso? Quem aprende 4 matérias em 3 horas? A gente prepara mas será que em uma hora dá tempo apenas para pincelar o conteúdo e mais nada. Não dá tempo para trabalhar o conteúdo. Aprendizagem é transferir conteúdo (P3).

O que é o final da história de aprendizagem? O que conseguiu passar? Em sala até chama, fala, mas o que sobra da aula? (P12).

Ficamos presos em relatórios, papéis – ensinamos e aprendemos a todo momento, a todo momento você está transferindo. (P7).

Quando conseguiram engajar já é hora do recreio. 3 horas e meia, falta tempo. Tem que fazer o acolhimento (P10).

Menos é mais, adianta dar todos os conteúdos e ele não aprender? Tendo a base vão conseguir ter autonomia (P9).

Você não vai mudar o sistema (P12).

Se tem reclama, se não tem reclama. A gente está brigando, eles estão pedindo. Acabam resolvendo uma coisa e já vem outra (P1).

P12 e P9 em seus respectivos discursos relataram sobre esperar alguém agir para então contribuir com a construção do jogo com as tampinhas de garrafa. Esse movimento parece advir do tolhimento da criatividade, sendo comum quando se trata de um modelo novo de formação, por isso é importante rever e mover algum processo criativo. Consoante Moraes (2015), para o sentido criativo estar presente, o ser humano precisa perceber que existe relação entre pessoa e ambiente, que está em constante interação com o ambiente e que dele emerge uma dinâmica retroativa. A criatividade é como a tradução da interação constante do sujeito com o objeto ou com o ambiente; sentir-se parte do ambiente já é um passo para a criatividade.

Após o relato próximo de um trabalho colaborativo e interdependente, o grupo desvirtuou a reflexão da orientação da consigna para discutir um elemento que emergiu de uma necessidade própria: a atitude apática de uma turma da escola. A coordenadora do encontro interviu de maneira a retomar a consigna, lembrando que cada um tem seu estilo de aprendizagem e por isso aprende de maneira diferente; assim, aquela turma poderia ter seu estilo próprio.

Ainda a esse respeito, as professoras relataram uma frustração constante em não alcançar os estilos de aprendizagem, por mais que mudassem as estratégias. Nessa reflexão, a coordenadora do encontro fez nova intervenção, questionando se estavam falando de tempo de aprendizagem; com essa abertura de tempo, voltaram a reclamar do sistema. Essa insistência causa confusão para interpretar a mensagem do grupo. Neste encontro, elas parecem atribuir a organização administrativa da Rede Municipal de Ensino Curitiba como sistema, no sentido de dependência. Uma das leituras que podem ser feitas da fala da P9 é que o sistema considera aspectos quantitativos, em vez de qualitativos, sendo considerados os índices de aprovação e não de aprendizagem. Isso pode justificar o não alcance dos estilos de aprendizagem dos alunos ou de turmas que precisem de mais leitura interpessoal.

Por sua vez, nas falas P3, P12, P7, P10 de a falta de tempo refere-se às atribuições dadas a elas, principalmente ao pouco tempo cronológico para muito conteúdo. Verificou-se, assim, uma crítica quanto à quantidade de conteúdos, em detrimento da qualidade da real aprendizagem dos alunos e da relação com os estilos de aprendizagem. Quando há concordância entre tempo cronológico, tempo de aprendizagem e conteúdo, os alunos conseguem construir uma base sólida de aprendizagem, passando para outra série sem defasagem e com mais possibilidades. Essa relação conteudista aparece como um fator preocupante no processo de ensino e aprendizagem, além de possuir raízes no paradigma conservador e tecnicista. Por vezes, não leva em consideração o tempo escolar, o tempo-relógio, o tempo do professor e o tempo dos alunos, os quais estão subordinados ao cumprimento integral da base curricular (ARROYO, 2004).

Emerge ainda, desse discurso de P9, a densidade de conteúdo para pouca aprendizagem, o que reflete um dos saberes do ofício docente, que é o mapeamento de conteúdo. É de competência do professor selecioná-los, porém há uma mantenedora que estabelece o cumprimento integral de tais conteúdos. O excesso

de conteúdo que o professor precisa despejar para dar conta do currículo programado acaba desrespeitando ele próprio e o aluno, pois ambos acabam desmotivados diante de um ensino sem sentido, em prol do cumprimento dos conteúdos.

No registro observou-se o nível prático de relação com o ambiente, uma vez que o movimento da roda de conversa construiu-se pelas vivências profissionais. O grupo tendeu também ao nível simbólico, ao realizar alguma relação com o estilo de aprendizagem próprio dos alunos, além de relacionar o contexto contemporâneo com os hábitos culturais dos alunos e suas famílias.

O sistema não foi discutido na categoria ecoformação por não se tratar de construção simbólica, ficando entendido que, no sentido de legitimação, hierarquização e dependência, adentrou a categoria heteroformação.

5.5 QUINTO REGISTRO DA TEMÁTICA DA RODA DE CONVERSA

O tema do quinto encontro foi: Prática pedagógica e estilos de ensino, estando nove professoras presentes. Para contextualizar o registro da temática, segue breve contextualização dos momentos que antecederam a roda de conversa.

O primeiro momento deu-se com a retomada da tarefa anterior, em que a coordenadora do encontro pediu para que se discutisse o que descobriu sobre seu estilo de aprendizagem.

O segundo momento foi destinado a dinâmica que introduziu a temática do encontro, com a consigna: a tarefa do grupo é dividir-se em três equipes; cada equipe deve pegar um envelope e ler seu conteúdo. Após a leitura, cada equipe organizará uma forma de contar o que leu para todo o grupo. Para essa tarefa, o grupo terá 15 minutos para a elaboração e 15 minutos para a apresentação. Cada equipe utilizou uma estratégia diferente e as apresentações envolveram todo o grupo.

No terceiro momento, o disparador trabalhou a temática utilizando PowerPoint, iniciando com uma obra de Matisse. Deu seguimento com a exposição teórica sobre estilos de ensino.

O quarto momento foi destinado à roda de conversa, tendo a coordenadora solicitado que fechassem o círculo. A consigna foi: da prática vivenciada aqui e do conteúdo exposto, como você percebe sua ação pedagógica? Qual estilo de ensino predomina na sua prática pedagógica? A partir da análise do discurso na roda de

conversa, pode perceber que sobressaíram nesse encontro as categorias heteroformativas e autoformativas.

Como demonstração da categoria heteroformativa podem ser observadas as seguintes falas:

O estilo que você aprende é o estilo que você aplica em sala de aula (P7).

No meu texto deu reflexivo e teórico. E por mais que eu queira, isso não muda, é dentro da pessoa (P9).

O pior é quando o sistema não permite e tem que ser usado embaixo dos panos (P9).

Sistema engessado (P4).

Não é se esconder. (P12).

O núcleo quer um planejamento único (P9).

Onde está a autonomia do professor? (P3).

Eu tenho que usar termos. Como você disse autonomia (P10).

Autonomia na sala de aula sem registrar no papel. É nesse sentido que a gente está falando (P9).

Na fala de P7 foi possível observar que seu estilo de aprendizagem reflete o estilo de ensino, o que, mais uma vez, pode engessar a prática didático-pedagógica, pois os estilos de ensino precisam acompanhar os estilos dos alunos. Isso pode ser interpretado como heteroformação dependente generalista e impositiva, que é dirigida por um sujeito mais experiente, e por essa característica determina como deve ser aprendido, comum do modelo de formação escolar conservador, apresentado pela Demailly (1992).

As falas de P9, P4, P12, P3, P10 demonstram esbarrar no sistema, que aparece como uma hierarquia por não permitir questionamento e ação diferentes daqueles instituídos, nesse caso o que tange o estilo de ensino na prática didática. Além disso, a relação com a hierarquia dependente é questionada pela rigidez da gestão pedagógica, do planejamento e do núcleo. Desse questionamento parece indignarem-se com a falta de autonomia.

A discussão no viés da autonomia diz respeito ao fato de, como profissionais da educação, precisarem organizar sua atuação pedagógica com maior autonomia dos estilos de ensino e, conseqüentemente, de abrangência dos conteúdos.

Contudo, a mantenedora tem um modelo único de plano de aula, comum num sistema pensado em rede, sendo composto pelos seguintes itens: objetivo, conteúdo, encaminhamento metodológico e avaliação. Esse modelo é rígido, assim como os conteúdos que devem ser trabalhados em cada trimestre; o que muda de professor para professor é o encaminhamento metodológico, a maneira como uma ministra os conteúdos em sala de aula, ou seja, os estilos de ensino.

Nesse sentido, há um modelo de caderno de encaminhamento metodológico, construído pela Secretaria Municipal de Ensino e pelo Departamento de Ensino Fundamental, para ser utilizado como base da prática pedagógica caso o docente encontre necessidade, ou seja, não é obrigatório. Segundo o próprio fundamento da secretaria da educação, cada professor tem a liberdade de criar o encaminhamento metodológico e as estratégias pedagógicas que irão levar o estudante a aprender, Curitiba (2016) .

Ressaltamos que esses encaminhamentos são apenas algumas sugestões, não representam um modelo e não se pretendem como únicos referenciais a serem adotados para subsidiar sua prática docente. Cada unidade escolar apresenta particularidades que delinham os objetivos do trabalho a partir das necessidades, experiências e demandas expressas pelos/as estudantes e pelo Projeto Político-Pedagógico. Assim, reconhecemos que a organização metodológica da sua prática docente envolve diversas outras atividades e abordagens que estão além destes encaminhamentos (CURITIBA, 2016).

As pedagogas dos núcleos são responsáveis por verificar junto às escolas os conteúdos trabalhados que correspondem a cada trimestre, observando o planejamento e o diário dos professores passo a passo. Isso quer dizer que há alguma possibilidade de mudar o planejamento, mas no plano do procedimento.

Percebeu-se, ainda, alguma inquietação quanto à capacidade de escolha do professor, pois, segundo o discurso das participantes, anulam-se frente ao modelo rígido do plano de aula e ao conteúdo a ser ministrado. Tornam-se “dependentes de outras instâncias e de outros técnicos de um escalão superior, os quais esboçam seu trabalho ou os modos de racionalização que deverão assumir para si” (CONTRERAS, 2012, p. 112). Nesse contexto, os professores acabam por executar objetivos já definidos, os quais acabam se tornando o próprio produto final, ou seja, não se consideram as intervenientes que podem aparecer durante o processo de ensino e aprendizagem, mas, sim, seu cumprimento. Seriam necessárias revisões contínuas sobre a sequência de conteúdos, objetivos e estilo de ensino, uma vez

que a realidade social é dinâmica e nem sempre o aluno atende à expectativa linear exigida.

Para Contreras (2012), essa inflexibilidade curricular tolhe a criatividade e a dimensão artística, as quais muitas vezes são utilizadas para interpretar as singularidades contextuais. Por consequência, o corpo docente “acaba interiorizando [...] os estereótipos e valores vigentes na cultura profissional” (CONTRERAS, 2012, p. 113), devendo a mudança profissional considerar a aprendizagem do aluno. Com essa realidade desconexa, a atividade docente acarreta “conflito e responsabilidade moral, diante da necessidade de encontrar uma resposta entre as exigências administrativas, os interesses da comunidade e as necessidades dos alunos” (CONTRERAS, 2012, p. 116).

As palavras de P9 moveu para o sentido de planejamento sem liberdade, de ter de trabalhar elementos sem registrar no planejamento, nesse viés Schwab (1983, apud, CONTRERAS, 2012, p. 143) comenta sobre os:

momentos de escolha sobre o que fazer, como fazer com quem e a que ritmo surgem centenas de vezes ao longo de um dia escolar e surgem de forma diferente a cada dia e com cada grupo de estudantes. Nenhuma ordem ou instrução pode ser formulada de modo que controle esse tipo de julgamento e comportamento. [...] Portanto, os professores têm de se envolver no debate, na deliberação e na decisão sobre o que e como ensinar.

A rigidez representada pelas falas P9, P4, P12, P3, P10 vai de encontro com a proposta autoformativa permanente discutida nesse trabalho, pois para o professor sentir-se parte do processo é necessário que tenha espaço seja para criar, seja para questionar (BÁRCIA, 1992; FURTER, 1975). A inflexibilidade é encharcada de valor ideológico de polimento crítico, reflexivo, de desvalorização, além de ser uma atitude fortemente manipuladora que dissipa a subjetividade do professor.

O que as professoras chamaram sistema, parece estar voltado à gestão administrativa local, pois se percebe que o núcleo não é tão rígido com os elementos que constituem o planejamento.

Em contrapartida da problemática do tolhimento de atuação docente, pode-se perceber um movimento contraditório, pois a fala de P3 demonstra possibilidade apesar da rigidez. Isso pode ser uma manifestação autoformativa no sentido do nível, ou subcategoria, pessoal:

Nesse ponto eu discordo. Explico de três formas diferentes para o mesmo conteúdo. Essa forma de dizer que o núcleo impõe. Mas então cruzar os braços e deixar acontecer? O núcleo manda e fazemos, só isso. Não podemos nos esconder (P3).

As palavras de P3 demonstram uma posição frente a imposição do sistema em suas diferentes faces, mostra haver possibilidade frente a imposição, mas é necessário articular vontade e necessidade emergente do contexto real. A fala de P3 é pessoal no sentido de reconhecer possibilidade, além da atitude egocêntrica e heroica, pois reconhece o outro no processo (como a necessidade do aluno, e não de mera contraposição) em sentido recíproco, e não impositivo (GALVANI, 2002).

Pode ser destacada outra representação da categoria autoformação nesse encontro, agora em sentido de reflexão retroativa:

Sou prática, explico o conteúdo e já dou um exercício para irem praticando. Logico, depende muito da turma. Mas a minha turma é agitada. Tem vezes que preciso deixar a prática porque o aluno exige isso. E mudo meu estilo de ensino (P1).

É legal ver isso, que cada um tem seu jeito, não é melhor nem pior. A maneira de ensinar de cada um (P7).

As falas de P1 e P7 demonstram a reflexão como maneira de reconhecimento do próprio trabalho pedagógico, a tomada de consciência é o primeiro passo para perceber-se, além de ser também o primeiro passo para a autoformação, conforme explicação de Galvani (2002, p.97)

A autoformação é um processo paradoxal que se alimenta de suas dependências. Ela é constituída pela tomada de consciência e de retroação sobre as influências heteroformativas e ecoformativas. Assim, a autoformação ultrapassa, integrando-os, os limites da educação entendida transmissão aquisição de saberes e de comportamentos.

Necessariamente é reflexiva de maneira retroativa sobre si próprio e interação com o meio ambiente, pois, numa posição condicionante é pouco provável que a autoformação se manifeste. Foi observado na reflexão de P1 e P7 o entendimento de que si próprio influencia o ambiente, como o ambiente também influencia o processo interno de maneira retroativa e possível, sem que um anule a dimensão do outro, mas interaja e valorize.

A consigna da roda de conversa favoreceu os três níveis de interação com o ambiente, buscando trabalhar elementos de uma construção simbólica, prática e

epistêmica. No entanto, no registro da roda da conversa, não foi possível percebê-los.

Em relação ao nível prático, houve alguma descentração, ou seja, a tomada de consciência de que cada um tem sua maneira de ensinar e, nem por isso, é anulado pelo outro. Ao passo que descreviam sua maneira de ensinar, tomavam consciência dos hábitos que refletem os estilos de aprendizagem e de ensino, de maneira recursiva trazendo o nível prático à tona novamente.

5.6 SEXTO REGISTRO DA TEMÁTICA DA RODA DE CONVERSA

A temática do sexto encontro foi: Educação ambiental, estando 12 participantes presentes; esse foi o único encontro que contou com a presença de todas as professoras pesquisadas. Com o intuito de organização didática e contextual, elencam-se brevemente os momentos anteriores à roda de conversa.

O primeiro momento foi destinado à retomada da tarefa do encontro anterior, com discussão pautada no que as professoras descobriram sobre seus estilos de ensino.

No segundo momento, houve a dinâmica que introduziu a temática, com a seguinte consigna: a tarefa deste grupo é compor, por meio da expressão corporal, a concepção que possui de educação ambiental. Todas as professoras participaram da elaboração da expressão corporal que compôs a concepção do grupo.

No terceiro momento, houve a apresentação da temática pela disparadora do dia, utilizando PowerPoint.

No quarto momento, foi realizada a roda de conversa, a partir da consigna: o que vocês identificam como ações de educação ambiental que a escola já faz? Na roda de conversa desse encontro foi possível observar nas falas das professoras as três categorias, com maior predominância a ecoformação.

Como exemplo da ecoformação pode ser observado as seguintes falas:

Separar o lixo, era uma proposta para as escolas. Quando ela falou Educação Ambiental eu pensei no lixo. Mas Educação ambiental não é só o lixo, plantar a árvore, colocar algodãozinho com feijão. Mas mudou muito, era só o lixo, separar a cor da lixeira. Eu vi a diferença nesses cinco anos que estou nesta escola. A mudança de nome, não era Educação Ambiental antes, e gente trabalhava isso em ciências, desde poluição do rio, esgoto, no final do livro (P10).

Uma ação que começou a ser desenvolvida na escola que acabou indo para o núcleo foi a questão da horta. Está tendo resultado na hora do almoço. A

professora vai colher com as crianças na hora do almoço, comeram tudo. As crianças vibram, gostam de colocar as mãos da terra (P9).

Separando mais o lixo, pichação de carteira, papel do banheiro para secar as mãos diminuiu. Antes era mais casquinha jogada, na hora do lanche separa (P12).

Não mistura lixo do papel com lixo do lanche, separa copo descartável (P9).

Não vê as tias pegando tanto papel no pátio como era antes (P12).

A sensação é que a comunidade em si evoluiu muito, a gente pulava lixo. As famílias evoluíram muito. As crianças não tinham mínimo senso de cuidado. Teve rapaz que trabalhou seis meses a Educação Ambiental, esse trabalho foi levado para a comunidade (P3).

Pode perceber, para responder à consigna numa primeira reflexão, nas falas de P10, P12, P9, P3 sobressaiu práticas que remetem a uma corrente naturalista de educação ambiental, com a forte menção do trabalho com o lixo. Mais adiante na discussão, P3 relatou que o trabalho com o lixo surtiu efeito, pois antes os alunos pulavam lixos deixados no pátio e hoje já não é assim; ainda, esse trabalho repercutiu socialmente para além dos muros da escola, com as famílias da comunidade também mudando alguns hábitos. Além disso, foi citado o trabalho com a cor das lixeiras, a separação do lixo como casca de fruta, copo descartável. P9 comentou que atualmente vem sendo trabalhada a horta, os alunos participam do cuidado do projeto, mexem na terra, nos alimentos, experimentam os alimentos. Em conversa paralela relataram ainda que algumas crianças aprenderam a comer legume a partir do trabalho com a horta.

De acordo com Sauvé (2005), não há nada de errado com a corrente naturalista, pois ela possui sua importância no que se refere ao meio físico natural. Nesse sentido, existiu algum movimento físico corporal com o trabalho natural, o que   muito convergente com a ecoforma o. Apesar de sua importância, a realidade social em que se vive exige que a educa o ambiental também trabalhe com as rela es de maneira crítica.

A categoria ecoformativa abrangue além do meio ambiente natural, como pode observar nas seguintes falas:

Estou sete anos nesta escola. A questão da picha o de carteira,   meu ambiente, não   só pensar hortinha, mas o cuidado social. O espaço   dele também, ser meu, o que   meu   só o que eu tenho em casa? (P7)

Eles tinham o hábito de trazer limão para colocar na salada, eles jogavam muito alimento, depois do limão eles comem tudo com gosto. Outra coisa que eu valorizo muito em sala de aula é quando a mãe arruma um penal que estragou (P11)

Eu busco sensibilizar minha criança valorizando o pequeno ato para que ele se multiplique. Porque daí vem outra criança e quer mostrar que fez igual, olha professora a minha mãe também costurou, meu pai colou aquele outro (P9).

Essa questão do ser humano, porque a gente se preocupa muito com o lixo, tenho minhas crianças que são da turma X ou Y, se a criança é de outra turma está se matando deixa, porque não é da minha turma. Um aluno entendeu a tarefa rápido, pede para ajudar o outro colega. Quando todos terminaram eu comentei será que eu tenho que me preocupar só com o meu umbigo? Quer dizer que o fulano que não entende fique ali, e eu não vou oferecer ajuda? Acho que falta isso, sabe? (P10).

Esses dias tinha um passeio com o quarto ano, o lanche do passeio, que tipo de lanche tem que levar? Lanche saudável. Eu achei bem interessante que não falaram em levar salgadinho. Uma ação que antes era muito difícil de trabalhar na escola (P6)

Trabalhar com saúde, com a higiene, tem que trabalhar o corpo, o sistema, (P2).

Hoje está calor tem que tirar a blusa. Se não cuida vem com piolho, carrapato, coceira, é questão social (P7.)

Nesta roda de conversa, o grupo tendeu a tratar do sentido de pertença, ao retratar práticas em educação ambiental, para então mudar as atitudes individuais. P7 explicou que trabalha o ambiente escolar como patrimônio das crianças para que o sentido de pertença seja construído e, assim, as crianças desenvolvam mais cuidado com o ambiente escolar, a exemplo da questão da pichação. Esse pertencimento pode ser interpretado num viés crítico da educação ambiental, que, segundo Saheb (2013), propõe estender o olhar da pessoa, alcançando dimensões éticas e políticas, ou seja, questão de escolha e responsabilidade. A autora relata ainda que “a mudança de comportamento individual é substituída pela construção de uma cultura cidadã e na formação de atitudes ecológicas que supõe a formação de um sentido de responsabilidade ética e social” (SAHEB, 2013, p. 45). Isso quer dizer que também é no espaço das salas de aula, nos indivíduos que formam um grupo, que se constrói um pensamento cidadão e ecologizante.

A coordenadora do encontro fez uma intervenção perguntando quais ações julgavam fazer a diferença e quais eram ações delas, tendo aparecido alguns relatos do trabalho com a atitude, o que remete a um sentido ético e social. As falas de P11

e P9 demonstram elogiar atitudes de revitalização de algum material, em vez de pregar a cultura do descarte, e do consumo exagerado.

Ademais, P10 comentou sobre não haver a cultura do cuidado com o aluno que não é da própria turma, o que deveria existir, pois é aluno da escola, logo se trata de responsabilidade de todos que compõem aquele ambiente. Sommernan (2003, p. 143) traz uma reflexão que contribui com a relação coerente do professor no sentido da construção de valores, “o mau educador produz outros maus educadores, gerando assim um círculo vicioso. Pois como alguém que não acredita na razão, na justiça, na solidariedade, na honestidade pode transmitir esses valores às próximas gerações?”. É por isso que o professor é o primeiro a viver as atitudes e valores que ensina para as crianças.

Na fala de P6, pode-se perceber também o trabalho com alimentação saudável, atitudes da aceitação do lanche saudável em passeios, em vez de alimentos sem valor nutritivo. P2 e P7 comentaram abordar assunto para o desenvolvimento da criança em relação à higiene básica, com a necessidade de chamar os pais para conversar aspectos que envolvem o cuidado básico, o que levou à discussão de atitudes de valor, incluindo a falta da família para ensinar comportamentos básicos de convivência.

A categoria heteroformativa pode ser percebida na fala da P6 “a gente vai falando cadê a função da família para fazer isso?”. O grupo estava discutindo sobre haver demanda em orientar as crianças com assunto de higiene básica, questões do próprio desenvolvimento que é principalmente competência dos pais. Nesse momento, P6 questiona a ausência familiar para o desenvolvimento da criança, pois é perceptível a importância de um outro sujeito no processo de desenvolvimento da criança que o ensine cuidados básicos, higiene, valores. A escola acaba se tornando a principal fonte dessas informações quando os pais e responsáveis são omissos.

No que tange a categoria autoformação sobressaíram as seguintes falas:

Começa de você primeiro, na sala dos professores, para depois você passar a ideia do que é isso (P12).

Vai perdurar por muito tempo, é reforma do pensamento, não é a curto prazo, é além do momento. Não importa se vem de casa, importa que tem que semear isso mesmo. O egocentrismo está muito presente no grupo, porque está muito preocupado com o seu (P8).

Nas falas de P12 e P8 emergem uma característica importante da categoria autoformação, que é a tomada de consciência retroativa das próprias atitudes. A coordenadora do encontro interferiu na roda de conversa a direcionar com a seguinte questão: “quais foram as nossas ações que fizeram e fazem a diferença?”, a partir dessa pergunta o grupo discutiu sobre o que fazem para trabalhar a Educação ambiental. Nesse viés, a fala de P12 possui reflexão de si própria, parece envolver o sentido de causa e efeito, como se remetesse a uma noção de relação direta entre a própria atitude com atitude e percepção dos alunos. Mencionou ser importante observar a própria atitude, pois as crianças também aprendem por ela, pela coerência entre discurso, atitude e comportamento, seja no papel de pessoa, seja no papel de professora.

P8 comentou ainda que para a Educação Ambiental alcançar outros sentidos além do naturalista demandará algum tempo, pois trata da reforma de pensamento acolhedor, menos egoísta. Essa reforma de pensamento pode fazer referência ao reconhecimento e necessidade da complexidade em relação ao paradigma norteador do pensamento ocidental da ciência clássica. Nesse sentido, “a complexidade do princípio ecológico degrada-se em uma ecologia mental simplificadora, redutora, “cartesiana” ou “maniqueísta”, a qual já degradou o pensamento sistemático e o pensamento cibernético” (MORIN, 2015a, p.109).

Uma Educação Ambiental com sentido ecologizante é movida por intenção inicial e incerteza do resultado final dessa intenção. O pensamento ecologizante pauta-se na noção de que um determinado ecossistema é legitimador da ideia de ação, mesmo que a intenção inicial do sujeito seja diferente da estimulada pelo contexto. Isso quer dizer que pode acontecer do professor possuir uma determinada intenção, mas na prática, devido a realidade contextual, agir inconscientemente de outra maneira influenciado diretamente por um sistema legitimador. A consciência dessa organização inter-retroativa com o contexto, com recurso que sustenta a estrutura cognitiva, impulsiona a superação de um pensamento mutilante do sujeito multidimensional. Dessa maneira para Morin (2015a, p.109):

Ecologizar o nosso pensamento da vida, do homem, da sociedade, do espírito nos faz repudiar para sempre todo e qualquer conceito fechado, qualquer definição autossuficiente, qualquer coisa “em si”, qualquer causalidade unidirecional, qualquer determinação unívoca, qualquer redução niveladora, qualquer simplificação de princípio.

No registro da temática desse encontro a Educação Ambiental perpassou por uma construção cultural, de estrutura cognitiva, paradigmática, alguma mobilização no tocante à atenção do trabalho com a atitude, construção de caráter, valores éticos e morais. Deriva-se, assim, a importância da ética do gênero humano, o caminho para a superação da cegueira do pensamento e da compreensão, ou seja, a formação com o propósito da cidadania.

A consigna da roda de conversa foi correspondente ao nível prático de interação com o meio ambiente, sendo sua intenção mover a estrutura cognitiva para reviver alguma relação com o meio natural, físico corporal, climático ou social. As professoras foram lembrando das práticas de Educação Ambiental já realizada na escola, apontando ações que envolvem tanto um sentido naturalista, quando sentido crítico.

Com base no registro da roda de conversa desse encontro, foi o encontro que ultrapassou a predominância do nível heteroformação e concebeu, de alguma maneira, todas as categorias da autoformação. As professoras suscitaram em vários momentos alguma consciência reflexiva e retroativa de influência de outras pessoas e do ambiente físico e social.

A categoria ecoformação esteve muito presente, o que pode ter ocorrido devido à temática. Destaca-se que, em outros encontros, a temática deveria tender para uma categoria e acabou por transparecer outra, porque depende do olhar do observador; logo, não se apresenta uma dinâmica pré-estabelecida só pela temática ou intenção dos pesquisadores.

Por fim, este encontro ressaltou o sentido de autoformação, mas valorizou a categoria ecoformação, contudo a heteroformação fez parte, mas o grupo optou por evidenciar a análise e discussão ecoformativa.

5.7 SÉTIMO REGISTRO DA TEMÁTICA DA RODA DE CONVERSA

O tema de trabalho do sétimo encontro foi: Ambiente educativo, estando presentes 11 professoras. A seguir, são descritos de maneira breve os momentos que antecederam a roda de conversa para contextualizá-la.

O primeiro momento deu-se pela retomada da tarefa do encontro anterior, com a coordenadora do encontro perguntando se alguém gostaria de se manifestar

sobre as situações escolhidas para representar a relação das pessoas com o meio ambiente.

No segundo momento, houve a dinâmica que introduziu a temática, solicitando-se que cada professora desenhasse a seguinte consigna: onde você aprende? Após o término do desenho, a disparadora aproveitou o momento para falar da temática, usando um filme e trabalhando com imagens e conceitos.

O terceiro momento foi destinado à roda de conversa, que teve por consigna: a partir do que ouviram, viram e sentiram, discutam se vocês permanecem indicando onde é aprendem da mesma maneira que representaram no desenho inicial. Por quê?

No registro desse encontro, o grupo tendeu a tratar das três categorias de maneira imbricada, como se uma dependesse da relação da outra para revelar aspectos autoformativos. Tratou-se a heteroformação no nível de interdependência, ou social; a autoformação no último nível da autos, transpessoal; e a ecoformação no que se refere ao ambiente ou às relações que emergem dele.

Como exemplo da categoria heteroformação:

Lembro do natal na casa da minha irmã. Chinelo para fora/para dentro. A irmã exigia. Fiz o desenho com os alunos um atrás do outro. Desenhei de forma tradicional, porque também se aprende. Com o mundo e as pessoas se aprende. Estamos constantemente aprendendo (P12).

No desenho coloquei o mundo, o pai e a mãe. Eles me ensinaram. Eles são a raiz de tudo. Com especial no meu caso (P1).

Em primeiro lugar a família (P4).

Não falo da minha infância porque não me traz lembranças agradáveis. Agora aprendo com meu filho e meu marido (P2).

Vejo os exemplos dos primos, sempre digo para o meu filho você vai colher o que plantou. Aprendo com provérbios, leitura (P11).

Como aprendemos com as crianças (P3).

Aprendizagem pela troca (P8).

As falas de P12, P1, P4, P2, P11 revelaram elementos extraídos principalmente da interação familiar, foram questionadas sobre o ambiente e trouxeram para a discussão uma pessoa (pai, mãe, irmã, filha). Essa projeção do outro para a construção da história é também um contextualizar-se, neste caso, a construção referiu-se ao ambiente em que aprendem.

Numa formação continuada, ou permanente, planejada e desenvolvida sob um pensamento mais cartesiano, seria irrelevante a atribuição trazida da própria experiência de vida, como também a adição de uma pessoa junto ao lugar que aprende. Nessa visão, privilegiam-se a objetividade, a razão, a racionalização, o distanciamento entre o pesquisador e o objeto pesquisado, ou seja, a nulidade total da subjetividade. Diferentemente disso, a complexidade abre a possibilidade para a aproximação da subjetividade do objeto de pesquisa.

O reconhecimento da relação de um eu social é “a heteroformação, em seu nível mais forte (a formação para a sabedoria, para a totalidade) que é ponte para a auto e para a ontoformação” (SOMMENRMAN, 2003, p. 64). Com isso, faz-se importante refletir sobre a aprendizagem do adulto na autoformação, privilegiando a heteroformação principalmente de crianças e adolescentes, devido às etapas do desenvolvimento. Nesse sentido, Pineau (1988, p.70) explica a existência de uma formação estática no decurso da vida, ou seja, faz da vida do adulto um período de estabilização, ignorando-se com “consciência o peso inconsciente do passado”. As memórias vividas repousam num inconsciente e tornam a vir à consciência quando estimuladas e provocadas; são elas que dão sentido ao entendimento de si mesmo e, sobretudo, ao entendimento do outro.

Placco, Souza e André (2015) corroboram essa reflexão, afirmando ser a interação da memória pessoal conteúdo indispensável na formação continuada e permanente do professor, segundo Placco, Souza e André (2015, p. 17).

Seria ingênuo imaginarmos que a aprendizagem do adulto ocorre apenas em cenários restritos ou instâncias formais. Entendida como fenômeno e processo, pode ocorrer em qualquer cenário, entre eles o familiar e grupos de ação comunitária como protagonistas.

P3 e P8 salientaram sobre aprender com as crianças e por meio da troca de informações, aspectos essenciais da heteroformação interdependente, ou social, pois parece remeter a ideia do reconhecimento de um outro sujeito no processo de aprendizagem sem hierarquizar e centralizar em uma única pessoa o conhecimento.

A categoria autoformação pode ser identificada em seu último nível que é a subcategoria transpessoal da autos:

Aprendo com dor ou pelo amor. [...] sou medrosa (P11).

Decepção, tristeza. (P1).

A gente aprende a conviver com essas coisas. Nunca tinha andado de avião, meu filho, meu sobrinho e eu fomos. Meu sobrinho ficou branco. Mae você está bem? Você não sentiu nada? O impacto dele porque não senti nada. A aterrissagem é a pior parte (P6).

Pulei de bungee jumping. Tenho medo de altura. Sensação de não vou conseguir. Gosto de coisas radicais. São experiências (P1).

Fatores internos também impulsionam a aprendizagem do adulto professor; são movimentos que influenciam diretamente a profissão de professor e o sentido da ação educativa. As falas de P11, P1, P6 trouxeram um sentido relacionado a sentimentos, emoções, decisões, erros, acertos e estado energético. “A autoexploração, assim como toda a autonomia, é um processo de busca, compreensão e construção pessoal no contexto das relações” (CONTRERAS, 2012, p.230). Ela se dá por meio de questionamentos das dimensões pessoais construídas em cooperação com a relação social, que estão latentes e não emergentes. São elementos que já estão presentes no ser, sendo essas dimensões por vezes marginalizadas e refletindo-se em diferentes perspectivas da própria dimensão humana do profissional docente. Trata-se de um momento de enxergar-se por seu próprio entendimento, pois cada um, individualmente, sabe o que viveu e o que resultou dessa experiência.

As participantes, P6 e P1, em suas falas trouxeram à discussão elementos sobre experiências pessoais que identificam como ambiente de aprendizagem. A partir do seu discurso, essas experiências possuem significados, até porque “o que importa é a qualidade da experiência que se tenha” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 40). A qualidade e o sentido que produziram tais experiências, por sua vez, transgredem o ambiente profissional.

Não são todas as experiências vividas que resultam em aprendizagem, mas é importante identificar as que, de alguma maneira, impactam no seu ser, na sua maneira de relacionar-se com o mundo. Essas práticas podem possibilitar reflexões na construção de sentido do próprio sujeito, uma vez que envolvem conjunções internas e externas, passadas e futuras, conscientes e aquelas que virão a ser conscientes (PINEAU, 1988). Já essas conjunções permitem que os sujeitos reúnam “os seus diferentes momentos de vida espalhados e dispersos no decurso dos anos, a história de vida os faz construir um tempo próprio que lhes dá uma consistência temporal específica” (PINEAU, 1988, p. 7). Segundo Pineau (1988, p. 7), a “construção e a regulação desta historicidade pessoal são talvez as características

mais importantes da autoformação, as que a fundamentam dialeticamente, ativando e talvez mesmo criando o processo unificador”. O reconhecimento de si mesmo no processo é fundamental.

Nesse sentido, Morin (2016) discute sobre a importância de conhecer, de maneira mais profunda, as propriedades das unidades que compõem um sistema; neste caso, o sistema escolar é composto também pela essência humana dos professores.

É preciso conhecer as qualidades ou propriedades das partes que são inibidas, virtualizadas, que se encontram invisíveis no interior do sistema, não apenas para conhecer corretamente as partes, mas também para melhor conhecer as restrições, inibições e transformações da organização que o todo opera (MORIN, 2016, p. 157).

Essa dinâmica humanizada, solidária, moral, de escuta ativa no contexto escolar, depende de um ambiente de discussões que permita trazer elementos obscuros.

A categoria ecoformação por ser observada nas seguintes representações:

Tolerância no trânsito. Vou me colocando no lugar do outro. O trânsito dá uma tese. É preciso entender as atitudes que os outros tomam (P12).

Quando você olha a natureza... como aprendemos. Uma fotografia que mandei. Tudo traz um aprendizado. Me questiono milagre de Deus. Vento. Alguém ficou dias no mar sobrevive e outro morre na praia (P3).

Catástrofe. O homem não tem domínio da natureza. Temos que aprender o contrário. A natureza é que manda. (P9).

Desastre em Santa Catarina. Aquecimento global. Geleiras derretendo. Estamos aprendendo o tempo todo (P3).

Estava no integral. Treme muito. Professora porque treme? Vamos pesquisar? Terreno, logística... professora quando foi construído eu não tinha nascido. O prédio trincou de ponta a ponta. 7 anos que dou aula, não sei explicar porque treme (P6).

Vivemos do global para o local e vice-versa. Não apenas reciclar porque é bonito. Nossa quem a gente tem que educar quando deparamos com o egocentrismo (P8).

A fala de P12 possui ideia objetiva sobre a aprendizagem direta com o ambiente, P6 fez relações com a construção do prédio da escola, o discurso de P3 permaneceu em um viés natural, relações de fé, o vento, o mar, comentou ainda sobre mudanças climáticas. Na fala de P8 sobressaiu o educar para superar o

egocentrismo, P9 parece estabelecer relação com catástrofes por imprudência humana e que essa é exemplo de aprendizagem. P9 e P3 ressaltam a inconseqüência humana em relação ao uso da natureza “degradação permanente do meio ambiente e do seu ecossistema” (JACOBI, 2003, 190). Isso reforça ainda atitudes utilitaristas predominantes, o niilismo duro, a satisfação fugaz em detrimento atitudes que deveriam valorizar o humano (HALEVY, 2010).

Uma vez que a teorização pura no contexto escolar exclui a capacidade de sensibilidade moral de perceber a importância da compreensão humana, um pensamento complexo que subsidia a autoformação abre possibilidade para dar conta de uma atividade laboral essencialmente humana, pois permite conhecer-se como resultado do outro e do ambiente, para então prestar atenção aos sentimentos e as necessidades dos outros e do ambiente.

Esta roda de conversa foi marcada pelo nível simbólico de interação com o ambiente, ficando muito forte a tomada de consciência das histórias de vida. As professoras repetiam a comparação com alguma memória familiar, atitude de quando eram crianças, de algum membro da família, de fantasias ou mito tratado como uma orientação que perdura. Essas memórias experienciais não têm a ver com o ambiente formal de educação, mas houve liberdade para refletir e discutir o ambiente em que aprendem, não existindo oposição ou contrariedade em seus relatos (cada uma atribuiu um sentido diferente).

5.8 OITAVO REGISTRO DA TEMÁTICA DA RODA DE CONVERSA

O oitavo, e último encontro da formação continuada, teve como tema: Avaliação e registro, com a presença de 11 participantes. Para contextualizar a roda de conversa, são trazidos de maneira breve os momentos que a antecederam.

No primeiro momento, foram realizadas a entrega e retomada da tarefa, tendo a discussão incluído o que descobriram ao analisar a própria sala de aula.

O segundo momento foi destinado a introduzir a temática, com a leitura da história de um livro. Ao contar a história, o disparador fez intervenções orais, retornando então ao conteúdo da história.

O terceiro momento foi destinado a apresentar a temática por meio de PowerPoint.

No quarto momento, foi realizada a roda de conversa, a qual teve por consigna: a partir do que vivemos, vimos e ouvimos hoje, quais são os significados e

os sentidos da avaliação e do registro em sua prática pedagógica? No registro desse encontro sobressaíram as categorias heteroformativa e autoformativa.

A heteroformação dependente pode ser representada nas seguintes falas:

Outro constrangimento que passamos com os pais é que reclamam que o filho não está lendo como deveria. É preciso explicar que o sistema é assim. Que é direito dela ir para o 2º ano, não pode reter, vai capengando (P4).

A gente não concorda, mas não contesta, no nosso tempo reprovava (P12).

Os pais querem apressar e o sistema cria robôs, vacas de presépio, como se todos devessem aprender ao mesmo tempo. Quem tem o poder na mão manda, e quem tem juízo obedece. Somos da cultura do medo, por isso somos reféns (P9).

O sistema não dá suporte necessário para trabalhar em ciclo. É imposto a metodologia e não é dado recurso suficiente (P2).

Sempre que vai avaliar, as crianças começam com cinco anos e tem alguns que ainda não estão prontos. Então você coloca numa homogeneidade quando todos são diferentes (P7).

Nós elegemos as pessoas para nos representar que decidem sem nos consultar (P2).

Temos que ir nos cursos (P12).

A gente vai a quinhentos cursos de capacitação e é a mesma coisa (P9)

Pela leitura das falas supracitadas, ressaltou aos olhos a categoria heteroformação, uma vez que o “termo heteroformação designa o pólo social de formação, e os outros que se apropriam da ação educativo-formativa da pessoa” (SOMMERMAN, 2003, p. 59). Nesse caso, o grupo relatou que o sistema, em suas diferentes manifestações, apropria-se da sua ação pedagógica, principalmente no que tange a avaliação.

A fala de P4 parece representar o sistema como sistema, no sentido da rede de ensino, pois relata sobre política pública quanto ao direito em não reprovar até o terceiro ano, por respeitar a meta 5ª do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que trata do tempo de aprendizagem à alfabetização. P12 reforça que apesar de não concordar, precisam acatar a ordem superior por ser organização do sistema.

Percebeu-se, diante da fala da P2, o sistema como gestão da escola local, trazendo alguma rigidez quanto à gestão, afirmando que a obedecem, e elegem uma pessoa para representar, mas que nem as consultas nas tomadas de decisão, como

se relatassem alguma carência democrática da gestão. Relata ainda o que e, o como fazer são tratados de maneira posta em seus trabalhos cotidianos, inclusive o como.

Tal qual citado anteriormente, as pedagogas do núcleo fazem o acompanhamento do que fazer, ou seja, dos diários e dos conteúdos trabalhados; segundo o documento da mantenedora, o procedimento metodológico deveria ser livre, para cada professor adequar à sua realidade, mas não é isso que aparece no discurso das professoras. A questão remete-se a um processo que não privilegia a democracia, tampouco os conteúdos morais e éticos que deveriam perpassar o cotidiano escolar, a não ser os já previstos nos conteúdos preestabelecidos. Nesse sentido, “a deliberação ou a reflexão sobre a relação entre as exigências de uma situação particular e o que é adequado para ela é algo que não pode vir decidido por nenhuma instância alheia aos que praticam” (CONTRERAS, 2012, p. 142), o que é atribuído aos registros de avaliação.

P9 e P7, assim como P4, criticam a maneira uma que é tratada a aprendizagem, reforçam a necessidade em respeitar o tempo de aprendizagem das crianças, mas, ao invés disso, são inseridas todas em um mesmo patamar, inclusive em um mesmo sistema de avaliação. Apesar de possuírem consciência da necessidade de adaptação conforma a especificidade da criança, reclamam sobre ruídos de comunicação com os pais em relação ao sistema avaliativo.

P12 e P9 ressaltam a obrigação em participar dos cursos e tratarem das mesmas coisas, essa falta de escolha é típica heteroformativa dependente, além de ser típica dos modelos de formação escolar e contratual discutidos por Demailly (1992). A falta de escolha em poder decidir, de aliar a vontade ao querer, a maneira impositiva e pré-definido o conteúdo programático pela rede, coloca o sujeito professor a margem do próprio processo de formação e construção cognitiva, de concepção, ou seja, da própria intelectualidade. Esse modelo impositivo de formação é exemplo da manifestação de uma cultura ideológica passivista, que pretende afirmar a imobilização cognitiva, inclusive, o inquestionamento da estrutura de poder em relação a desvalorização intelectual do professor enquanto profissional.

O grupo não conseguia se encontrar enquanto grupo, reclamando de falta de autonomia e liberdade necessárias para desenvolver sua profissão. Parece que o grupo conseguiu ir além de um discurso de reclamação e mero inconformismo, seja com o órgão fiscalizador, seja com a gestão da escola onde trabalham. Isso pode

ser observado no nível interdependente da categoria heteroformação, demonstrado nas seguintes palavras:

A verdade é que a gente tem como mudar e fala do sistema. As direções escutam, se a gente for profissional a direção escuta. Não temos como mudar o sistema, mas temos como trabalhar em nossa sala de aula (P10).

Temos a raiz que não podemos arrancar, mas tem os galhos que podemos seguir, direcionar (P1).

A gente percebe a necessidade do aluno no dia a dia (P12).

De maneira consciente ou não, conseguiu atingir uma reflexão de posição contrária frente aos determinismos contínuos de um sistema estruturalmente hierárquico e reprodutor, ou seja, um nível de consideração em que “as partes afetam a dinâmica do todo e os processos tendem à diferenciação e não à homogeneização a partir de suas relações com os demais elementos da rede” (MORAES, 2007, p. 15).

Quando o sistema se organiza em rede, o princípio de autonomia também precisa ser compreendido dessa maneira, ou seja, é um processo interdependente e de relação, visto a estrutura e todos os elementos que compõem esse sistema. Não deveria ser homogêneo, nem hierárquico, tampouco horizontalizado, porque essas características anulam a possibilidade de percepção do sujeito, exatamente por oferecerem tratamento igual para todos os professores e contextos.

A autoformação, na categoria heteroformação social, propõe mais que uma reflexão crítica; ela requer ação docente que maneje os processos pedagógicos, articulando a mantenedora, a gestão escolar e a realidade contextual de seus alunos.

Outra atribuição de sentido do sistema que as professoras P10, P1 e P12 comentaram tem a ver com possibilidades. Afirmam que, por mais rígido que o sistema pareça ser, elas podem agir sem tanta dependência em suas salas de aula, pois não são executoras de tarefas pensadas por outras pessoas fora da sua prática. Parece que nas palavras delas fica claro que há sim maleabilidade em sala de aula, apesar de não haver tanta flexibilidade da rede sistema de ensino. P12 reforçou sobre a necessidade emergir do cotidiano didático-pedagógico, por isso a interpretação da aplicação metodológica e mapeamento de conteúdo cabe a elas a escolha, por conseguir discernir o momento mais adequado.

Contreras (2012, p. 222) corrobora esse pensamento, ao salientar que

a cidadania e os governos democráticos têm o direito e a obrigação de influir coletivamente sobre os propósitos do ensino obrigatório, definindo qual é a cultura cívica que querem que seja ensinada. Porém, os professores devem cultivar a capacidade crítica para a reflexão sobre essa cultura.

Nessa perspectiva, é possível compreender que as instâncias precisam articular-se, ou seja, nem a mantenedora nem o corpo docente devem escolher de maneira isolada o conteúdo. O professor precisa, sim, ter um documento que o guie acerca do conteúdo visto; no entanto, isso não deve ser rígido, a ponto de as professoras pesquisadas sentirem-se fora do processo, no sentido de executoras e não de produtoras frente às negativas da gestão da escola.

A partir do registro da roda de conversa sobressaíram as seguintes falas da categoria autoformação:

Concordo com a P10, quem faz as atividades somos nós, nós que fazemos as provas. A gente é que decide por onde crescer. Temos autonomia no grupo, nós que avaliamos, que preparamos aula e vivemos com o nosso aluno (P1).

A gente para, para pensar o que estamos fazendo aqui. É porque estamos nos avaliando (P1).

É que na verdade a gente não se conhecia, P1 (P12).

Nós nos reunimos para falar o que é pertinente. A gente não tem um grupo, jogamos palavras ao vento (P8).

Apesar da fala P1 parecer um tanto contraditória durante os encontros, nessa roda de conversa explicou que são elas, as professoras, que dispõem da verdadeira competência para interpretar a realidade e a partir dela trabalhar. Não são só competentes, como dispõe dessa para o trabalho didático e pedagógico no cotidiano escolar da sua turma, pois ainda assim, apesar da exigência e formato do sistema, possui autonomia em relação ao próprio trabalho docente. Pode ser observado por meio das palavras de P1 que a formação continuada ofertada pelo GAE oportunizou espaço para reflexão, e percebeu estar praticando autoavaliação do trabalho, da atuação, o reconhecimento de si em si, de si no social e de si no ambiente.

P1 e P2 relataram não se sentir parte do grupo, apesar do convívio cotidiano, não se conhecem entre elas e si mesmas. Essa formação continuada, portanto,

possibilitou um espaço para que pudessem se conhecer, trocar experiências e construir, por meio de reflexões críticas, alguma identidade de grupo; por isso, no último encontro, sentiram-se mais à vontade e seguras. Ademais, durante a discussão na roda de conversa comentaram sobre alguma espécie de desrespeito que parece existir entre o grupo de professoras, no tocante à falta de atenção ou de escuta ativa em processo de formação. Esses relatos deixam transparecer que a responsabilidade não é só do sistema, mas do próprio compromisso delas.

A questão de reconhecimento passa pela interpretação da categoria autoformação, numa atividade de reconhecimento interior, numa relação com o próprio ser pessoal, ou seja, níveis da auto cooperativa. O reconhecimento de si leva a uma interpretação mais profunda dos fenômenos, pois, com a compreensão de si, se abre possibilidade de conhecer o outro. Esse modelo de formação tem por propósito o reconhecimento dos próprios processos internos e dá possibilidade do conhecimento e entendimento do outro.

Não se conhece, devido ao processo heterônomo privilegiado nas formações não priorizar esse aspecto. Conhecer a si próprio é o ponto de partida para que seja desenvolvido o sentido de empatia, tanto entre o próprio corpo docente quanto na relação docente-aluno. É assim que o professor conseguirá interpretar com propriedade e profissionalismo a realidade da aprendizagem, ou a falta dela, em sua sala de aula e na relação com outros professores.

A autoformação nasce da interação entre os polos hétero e eco, ou seja, é uma terceira dimensão que oportuniza o reconhecimento da auto como resultado de uma interatividade entre as pessoas e o ambiente (PINEAU, 1988). Desse entendimento, a auto autossuficiente reconhece que é auto interdependente, que se constrói por uma perspectiva complexa que é um ser social. Parece que esta formação mobilizou as professoras, de maneira consciente ou não, em sua organização didática e metodológica a oportunidade da construção desse entendimento interdependente.

O nível da interação com o ambiente aproximou-se do nível prático devido às “interações sensório-motoras: a autoformação se atualiza como tomada de consciência dos esquemas de interação operatórias gestuais, mas também intelectuais, sociais, afetivas” (GALVANI, 2002, p.100).

Desse modo, pode ser observado que as interações sensório-motoras do nível prático foram trazidas na discussão da roda de conversa necessariamente por

elementos que constituem o cotidiano delas, daquilo que as assombra, as inflexibiliza, ao mesmo tempo em que as possibilita e as permite ir além de qualquer rigidez no sentido de acomodação da realidade das professoras. Demonstraram de modo oral representações construídas da experiência física e mental, e que dessa verbalização estava chegando/sensibilizando a consciência como construção individual, grupal, recursiva e retroativa do ser professor, como também as possibilidades e limitações da profissão num ambiente de formação continuada que permitiu e valorizou a dimensão subjetiva.

O registro da temática desta roda de conversa trouxe, muito forte, o sistema como sistema, como gestão administrativa e pedagógica da escola local, como possibilidades. Revelou assim uma construção nítida sobre o sistema que tanto impacta o grupo de professoras pesquisadas, e que não é tão hermético como trataram em vários momentos ao longo das oito rodas de conversas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como tema de investigação a autoformação na formação continuada, mais especificamente, de que maneira a formação continuada oferecida pelo GAE pode contribuir para a autoformação de professores do primeiro ciclo de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Objetivou analisar criticamente a identificação da concepção dos professores investigados sobre formação continuada; investigar a contribuição das rodas de conversa no programa de formação continuada, como narrativas, para a tomada de consciência da incorporação de suas experiências, como artífices da própria formação; identificar, no discurso dos professores, indicadores que propiciassem o entendimento quanto à relação entre as experiências pedagógicas, as histórias vividas e a relação com o ambiente; e, por fim, destacar, se identificados, os aspectos do processo de formação continuada que contribuíram para mobilizar a autoformação dos professores pesquisados.

Foi possível identificar a concepção das professoras investigadas sobre formação continuada no primeiro encontro da formação ofertada. Talvez a temática do encontro tenha facilitado tal identificação, uma vez que a coordenadora do encontro pediu para que cada uma explicasse o que as teria levado ali, a maioria alegou que buscavam conhecimento, o que está associado com a atualização, um meio para compreender os alunos, tirar dúvidas sobre ensinar. No decorrer da dinâmica proposta, segundo momento do encontro, as professoras esperaram mais orientação de como proceder, como se estivessem aguardando um passo a passo por receio de fazer errado e ser chamadas a atenção, como ocorre numa perspectiva mais conservadora de educação.

Na roda de conversa, solidificou-se a interpretação construída sob o olhar da pesquisadora, trazendo a formação continuada numa concepção conservadora. O grupo frisou a centralidade docente no processo didático, a formação como transposição didática, o conhecimento como um passo a passo de aprendizagem eficaz. Algumas falas consideraram a possibilidade de trocas no processo de formação continuada, o que, portanto, não pode considerar uma concepção conservadora. Essa concepção predominante foi confirmada no terceiro encontro, quando as participantes falaram o motivo da desistência das demais – não haver hábito de formação continuada construtiva e participativa, apenas receptiva.

A concepção de formação continuada docente é muito relevante, pois se pressupõe que ela moverá também a ação didática no cotidiano do professor. Uma concepção conservadora leva a um professor conversador, que tem dificuldade para criar, para inovar, para agir criticamente frente a um sistema repressor, podendo apresentar alguma dificuldade no trabalho colaborativo e de troca com outros professores, sejam eles iniciantes ou não. Pode também acarretar consequência na qualidade cidadã, ou na falta dela, a exemplo de alunos que mais tarde completarão a cidadania plena e poderão seguir num sistema reprodutor, apático, possuindo capacidade reduzida de elaborar um pensamento crítico, criativo, participativo, ou até mesmo uma linha de raciocínio próprio. Esse objetivo faz-se importante devido à realidade vivida, de necessidade de participação, de elaboração de pensamento crítico, de atitudes coerentes com o discurso, de capacidades geradas com a possibilidade de construção, participação e processo criativo.

Em relação ao segundo objetivo, apesar dos dados terem apontado à interpretação de uma concepção mais conservadora, existiu o movimento de 12, dentre 80 professoras, de dar o primeiro passo para se tornarem artífices da própria formação. Para a autoformação, a escolha de participar de uma e não outra formação é o primeiro passo, pois precisa passar pelo desejo do sujeito. Pode até ser que a direção da escola as tenha encaminhado, mas isso não tira o mérito da escolha delas, o que pode ser observado pela porcentagem de docentes da escola que escolheu participar. Ainda, as consignas e as intervenções contribuíram para a tomada de consciência da incorporação das experiências vividas como produtoras de conhecimento; no entanto, não foi em todas as rodas de conversa que as professoras conseguiram compartilhar suas experiências pessoais, isso se constrói à medida que o grupo desenvolve confiança.

Também foi possível atingir o terceiro objetivo, visto que a consigna da maioria das rodas de conversa favoreceu um processo de lembrança das práticas vividas pelas participantes. Apesar de prevalecer a referência do outro, em quase todos os encontros, foi possível identificar algum discurso relatando os processos pessoais. Nesse sentido, as participantes comentaram sobre aprender com seus professores, pais, filhos, terem-nos como base de suas práticas, sobre momentos de repressão da docência na ditadura militar, além de relembrem regras das brincadeiras que aprenderam quando crianças. Em todos os encontros, pelo menos uma professora trouxe o exemplo da prática pedagógica vivenciada como exemplo

para discussão ou como pedido de auxílio de como proceder diante de determinada situação, alguma atitude ou comportamento de seus alunos.

A tomada de consciência foi incorporada encontro a encontro. No sétimo deles, que tratou do ambiente educativo, lugar em que aprendiam, parece ter se destacado o sentido de narrativa de suas vidas. Elas despertaram lembranças que poderiam estar adormecidas e conseguiram de alguma maneira relacionar ao seu ambiente de aprendizagem. Citaram de maneira muito forte uma pessoa da família acompanhando o local em que aprendem, contaram histórias vividas, lembraram de ter aprendido com provérbios populares, inseriram sentimento, emoção, elementos naturais, praia, sala de aula, a fé como campo energético de aprendizagem que busca um equilíbrio. Diante dessas considerações, foi possível identificar no discurso das professoras relato de relação entre as experiências pedagógicas, suas vidas e o ambiente como interpretação delas mesmas.

A autoformação teve seus processos identificados, com um ambiente propício para reunir todos aqueles que fizeram parte da formação e uma abordagem que permitiu um movimento da dimensão subjetiva no social, além de ter criado estratégias que permitiram a interação entre autoformação, heteroformação, ecoformação, os saberes técnico, epistemológicos e estéticos, bem como proposto uma metodologia que permitiu e instigou a ação reflexiva e recursiva da experiência e relação com o meio ambiente por meio dos três níveis.

Cada momento da organização didática do encontro pareceu favorecer pelo menos um deles; por exemplo, no oitavo encontro, foi forte a impressão de construção de uma rede de relações interdependentes, uma vez que, enquanto reclamavam do sistema, as professoras mostravam alguma saída, constituindo uma oportunidade de perceber-se e reconstruir-se nas dimensões de sujeito e profissional, passando pela subjetividade do próprio ser em grupo. Entendeu-se, com isso, que elas começaram a retratar que existem burocracias e que, apesar de elas influenciarem o trabalho pedagógico, não mobilizam de todo suas possibilidades.

A partir da construção e reflexão teórica em formação continuada e autoformação, percebeu-se que, na maioria, é privilegiado o nível epistêmico de interação com o ambiente, uma organização mais conservadora, que passa pelo conceito construído cientificamente e simula de maneira generalista a sala de aula como laboratório prático. No caso da formação continuada ofertada e estudada

nessa dissertação, ela concretizou os três níveis, mesmo que em momentos diferentes.

Quanto à metodologia de pesquisa, teve caráter qualitativo, com categorias *a priori* analisadas sob a luz da tríade da autoformação de Galvani (2002), utilizando como instrumento de pesquisa o registro das rodas de conversa de um programa de formação continuada ofertado pelo GAE, em escola da Rede Municipal de Ensino.

Foi percebida a relevância da reflexão contextualizando a realidade contemporânea, por impactar a vida das pessoas, o contexto escolar e a própria organização social. Percebeu-se também a importância de uma mudança no curso do pensamento, para acompanhar a emergência paradigmática. Essa transformação parece emergir da insuficiência do pensamento mecanicista, fragmentado e isolado, em direção a um pensamento complexo, integrador e que permite a relação entre as dimensões humanas. Essa discussão não anula o pensamento pautado na ciência clássica, mas tem o intuito de refletir que ele sozinho não está sendo suficiente para estabelecer relações e resolver as problemáticas das relações humanas e de formação continuada.

Em relação à formação continuada, a partir de sua caracterização e conceituação, mostrou que existem modelos e concepções distintos e que cada um possui um objetivo diferente, entendendo-se a formação continuada como fortalecimento profissional, que acontece necessariamente após a formação inicial. Quanto à formação permanente, pode-se perceber a partir de seu percurso histórico e ideológico que se trata de um modelo que permite envolver a aproximação da vida do sujeito antes do processo de profissionalização, e que pode ser compreendida como uma ramificação da formação continuada. A formação permanente é necessariamente contextual.

Com a temática central deste trabalho, autoformação, foi possível compreender ser uma formação voltada para os aspectos mais humanos do sujeito, isso foi possível por meio de seu conceito multidimensional, concepção paradigmática e seus processos metodológicos que valorizam a relação. Trata-se de uma formação que não é excludente, pois envolve todas as relações que o sujeito estabelece ao longo da vida, as quais influenciam seu ser. Por exemplo, não se considera apenas o sujeito em uma dimensão, mas as relações de dependência, que não passam pelo crivo de escolha do sujeito, do ambiente social ou natural, para então se reconhecer como interdependente de um meio. É do entendimento

das relações e dos níveis de realidade que o constituem como pessoa que conseguirá compreender que é um ser em constante retroação, com possibilidades de autonomia interdependente, de escolha a partir de sua vontade, podendo combinar com a da instituição em que trabalha. Essa autoformação possui uma metodologia ou noções de organização para que se aproxime de um processo autoformativo.

Com a relação da tríade da autoformação ao sujeito ecológico, pode-se observar que nada mais é do que aceitar a dinamicidade da realidade e que nem tudo se realiza exatamente como planejado, pois as pessoas não são estáticas e as coisas acontecem num ciclo de interdependência. Compreendeu-se ainda que a ação das pessoas possa acabar escapando da sua vontade, exatamente por existir um contexto de inter-retroações. Por mais que haja uma intenção de ação, é como se estivesse sempre relacionada com as condições das outras pessoas e do meio, podendo levar uma ação inicial a desviar-se e tomar outro rumo.

Essa noção foge de uma linearidade recomendada em cursos de transposição e pode deixar o professor sem ação diante do inesperado; ter a noção de que esse fenômeno não é regido por uma visão determinista é fundamental para a autoformação ou a formação do sujeito ecológico, conceitos de formação complementares. Nesse sentido a discussão de alguns saberes necessários para a formação do presente pode auxiliar a difundir uma formação mais humanitária, a saber: algumas cegueiras que culminam no erro e na ilusão de percepção, a compreensão humana como empatia e a ética do gênero humano que busca a consolidação da cidadania.

Faz-se relevante ressaltar que, no caminho percorrido por este estudo, se compreenderam conceitos obscuros sobre a autoformação, a formação permanente e a formação continuada.

Sobre a primeira, existem inúmeras perspectivas e abordagens, ou seja, ela não é uma, como a ideia inicial da pesquisadora, mas abrange diferentes focos de estudo, a partir da necessidade e relevância de cada contexto, além da maturação dos sujeitos envolvidos na temática. Também possui uma metodologia, não se dando apenas por nomeação; ela tem uma rigidez metodológica para alcançar seus processos, mobilizar as pessoas. No entanto, é uma tendência de formação não tão simples quanto o nome parece, pois, além de não se tratar de um eu individual independente, a presença da autos tende a oscilar até chegar ao seu nível de

maturação, que é o ser social. É um processo de escolha, de aceitação, de interpretação, de colaboração, de indignação, de paciência, de conscientização reflexiva e retroativa, portanto requer uma abertura de pensamento que aceite a dinâmica e complexidade pessoal, interindividual, ambiental, para então ser social.

A autoformação é permanente, por considerar o percurso de vida dos professores antes do período de profissionalização, dando sentido às situações vitais e mais sentido à existência. Ela pretende organizar a vida didático-social em situação concreta, não admitindo generalizações. Ela é pessoal, histórica, cultural, contextual e profissional, sendo a situação concreta propícia para concretizar a aprendizagem de processos para a participação, discussão e articulação cultural, metodológica, epistemológica e até ontológica. A aprendizagem do adulto professor só faz sentido quando articulada com o processo de sua realidade, favorecendo, assim, a formação de significados reais.

Apesar de ser uma tendência em educação aproximada aos processos de formação permanente, ela pode ser analisada no contexto de formação continuada, entendendo-se que a formação permanente adentrou o plano de formação continuada, como uma de suas manifestações. A formação continuada, hoje, tem por objeto a profissionalização docente, visando a intelectuais orgânicos, ou seja, não é só profissionalização técnica, mas uma mudança na comunidade para uma perspectiva questionadora, crítica da sociedade e profissão, lembrando que, para qualquer mudança de comportamento, é importante permitir um espaço para mobilizar tais atitudes.

O fortalecimento de uma profissionalização faz-se por pessoas que executam atividade muito bem e com destreza, pelo reconhecimento social dessa profissão e pelo reconhecimento como estatuto profissional, como carreira. Para isso, a formação continuada precisa ser contínua, não se resolvendo só por cursos, treinamentos, comunidades. A escola é fundamental nesse processo, por isso o grupo de pesquisa foi um grupo mobilizador para a escola pesquisada. Está-se falando de uma formação continuada que seja coletiva, que possibilite formação para além do texto, de um grupo que se ouve, cresce e se forma junto.

Ao finalizar esta pesquisa, é preciso ressaltar que ainda se verificam estímulos e perspectivas a ser aprofundados com o tema da autoformação em formação continuada de professores. Entre as temáticas, podem-se citar o aprofundamento nos processos autoformativos e a criação de indicadores

autoformativos transdisciplinares, para então construir uma proposta de formação continuada junto à escola.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALVAREZ, Aparecida Magali de Souza et al. Pesquisa-ação-formação inter e transdisciplinar com pessoas envolvidas com a questão do morador de rua. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 300-313, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BANCO MUNDIAL. **Chamada à ação**: concebendo o fracasso escolar no Nordeste. Brasília, DF, 1996.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Um diálogo entre a psicopedagogia e a educação**. Curitiba: Bolsa Educacional do Livro, 2006.

BÁRCIA, Mary Ferreira. **Educação permanente no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1982.

BARROS, Vitória Maria Mendonça de. Alteridade: autonomia ou ontonomia? In: FRIANÇA, Amancio et al. (Org.). **Educação e transdisciplinaridade III**. São Paulo: TRIOM, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEHRENS, Maria Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BETTO, Frei. A religião da modernidade. **Ciência e Fé**, v. 2, n. 29, abr. 2001.

BIACOLIN, Mônica Maria. **Desvelando o professor efetivo de física**. 2014. 344 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014.

CARDOSO, Ana Lucia Tomaz. **A educação permanente no cotidiano do trabalhador**. São Paulo: UNICAMP, 2007.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Sujeito ecológico**: a dimensão subjetiva da ecologia. 2013. Disponível em: <http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=%2F198441%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2FEduca%C3%A7%C3%A3o%20Ambiental%2C%20Sujeitos%20e%20Identidades.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CONTRERAS, José. **A autonomia do professor**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

D'AMBRÓSIO, Ubiratran. A prática transdisciplinar na universidade. In: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de (Org.). **Formação de professores**: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Brasília: MEC/UNESCO, 1996.

DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. Paris: UNESCO, 1972.

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

FURTER, Pierre. **Educação permanente e desenvolvimento cultural**. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. **Educação e vida**. Petrópolis: Vozes, 1979.

GALVANI, Pascal. **Le blason, éléments pour une méthodologie exploratoire de l'autoformation**. Education Permanente, v. 1, n. 122, p. 97-111, 1995.

_____. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de. (Org.). **Educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 2002. p. 93-122.

_____. Los Kairós: momentos creadores y niveles de realidade de la autoformación. In: TORRE, Saturino de La; PUJOL, Maria Antònia (Coord.). **Educar com outra consciencia**: uma mirada ecoformadora y creativa de la enseñanza. Barcelona: Da Vinci Continental, 2009.

_____. Experiências de vida e formação docente: religando os saberes. In: MORAES, Marica Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição (Org.). **Os sete saberes necessários à educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

HALÉVY, Marc. **A era do conhecimento**: princípios e reflexões sobre a revolução na ética no século XXI. São Paulo: Unesp, 2010.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professor**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/viewFile/22222/pdf_5>. Acesso em: 1 set. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAES, Maria Cândida. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007.

_____. Transdisciplinaridade e educação. In: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de (Org.). **Formação de professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012a.

_____. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2012b.

_____. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. Complexidade e liberdade. **Revista da Associação Palas Athena**, São Paulo, n. 67, p. 12-19, 1998. Disponível em: <<http://www.teoriadacomplexidade.com.br/textos/teoriadacomplexidade/Complexidade-e-Liberdade.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. **Amor, poesia, sabedoria**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

_____. **Sete saberes necessário para à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A religação dos saberes. In: _____ (Org.). **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a. p. 559-568.

_____. Notas para um Emílio contemporâneo. In: PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S.; PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin: ética, cultura e educação**. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **O método 2: a vida da vida**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

_____. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PINEAU, Gaston. **Éducation ou alienation permanente?** Montreal: Editions Dunod. 1977.

_____. A formação do decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

_____. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006a.

_____. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: ELIZEU, Clementino de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Loyola, 2015.

PORTILHO, Evelise et al. Brasil e Portugal: a voz do professor: da narrativa à prática. **Revista Lusófona de Educação**, n. 33, p. 23-41, 2016.

RODRIGUES, Disnah Barroso. **Educação continuada: analisando sentido a partir de terminologias e concepções.** UFPI, 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

SACRISTÁN, Gimeno; GOMEZ, Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAHEB, Daniele. **Os saberes socioambientais e a formação do educador ambiental sob o foco da complexidade.** 2013. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SATO, Michele. **Educação ambiental.** São Carlos: Rima, 2003.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura (Org.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (Org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, A. A. R. de. As mudanças na educação brasileira no contexto neoliberal e suas implicações no ensino superior. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE HUMANIDADES, 8., 2007, Rio de Janeiro. **Anais... Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2007.**

SOMMERNAN, Américo. **Formação e transdisciplinaridade**: uma pesquisa sobre emergências formativas do CETRANS. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Nova Lisboa e da Université François Rabelais de Tours, Lisboa, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Francisca dos Santos. **Narrativas de autoformação docente**: desvelando modos de ser e de fazer-se professor. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo**: a ação, o poder e o sagrado. São Paulo: Escrituras, 2004.

TORRES, Patrícia Lupion; SAHEB, Daniele. Educação continuada de professores: uma experiência de interdisciplinaridade na busca da transdisciplinaridade. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 9. p. 33-58.

VEIGAS, Waldyr. **Fundamentos da metodologia científica**. Brasília, DF: Paralelo 15, 1999.

VESTENA, Carla Luciane Blum; OLIVEIRA, Carla Sant'ana de. **A educação ambiental na perspectiva da epistemologia genética**. Curitiba: CRV, 2016.

WARSCHAUER, Cecilia. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

APÊNDICE A – REGISTRO DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO E REGISTRO

Observadores:

Atividade:

Siglas: P= Professores/C. = Coordenador/ D.= Dinâmica/ T.=Temática

Data:

Palavras-chave:

	Descrição da sala de aula/ambiente	Hipóteses
Hora	Observação de temática/dinâmica	