

ELIANA AGASSI DE CASTRO

FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DE NARRATIVAS  
AUTOBIOGRÁFICAS:  
Um fomento ao autoconhecimento.

Universidade Cidade de São Paulo - UNICID

São Paulo

2010

ELIANA AGASSI DE CASTRO

FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DE NARRATIVAS

AUTOBIOGRÁFICAS:

Um fomento ao autoconhecimento.

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Universidade Cidade de São Paulo, UNICID, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margaréte May Berkenbrock-Rosito.

Universidade Cidade de São Paulo - UNICID

São Paulo

2010

---

Profª Drª Margaréte May Berkenbrock-Rosito

---

Profª Drª Ecleide Funico Furlanetto

---

Profª Drª Maria Leila Alves

COMISSÃO JULGADORA

*Dedico este trabalho, de todo coração,  
à minha mãe Doroty, meus irmãos Luiz e  
Cuquinha, in memoriam; ao meu filho  
Gustavo e meu marido Gimenes,  
minha família amada que tem contribuído  
de diferentes formas para a minha autoformação.*

## AGRADECIMENTO

*Agradeço a Deus, por iluminar meu caminho a cada passo da minha jornada;*

*À minha família e amigos, pela compreensão e apoio nas minhas horas de ausência durante a produção deste trabalho;*

*À minha orientadora, Margaréte May Berkenbrock Rosito, que pacientemente sempre esteve presente;*

*À Maria Leila Alves e Ecleide Funico Furlanetto, por aceitarem participar da minha banda de defesa;*

*Ao Professor Jair Militão da Silva, por sua compreensão num momento difícil;*

*A todos os professores que contribuíram para minha formação;*

*Às secretárias do Programa de Mestrado em Educação da Unicid, Sheyla e Juliana, pelo carinho e atenção com que me atenderam em todos os momentos;*

*A todos os meus colegas de Mestrado, que estarão eternamente no meu coração;*

*À Ana Cláudia e Rita de Sousa, por terem sido verdadeiras amigas durante a construção da minha dissertação;*

*Ao meu amigo Sérgio Adalberto Feliz, por me incentivar e acreditar no trabalho que realizo na ONG CTVida.*

## RESUMO

Este trabalho analisa a importância das narrativas autobiográficas na formação continuada dos profissionais da educação. A pesquisa, apoiou-se na abordagem qualitativa e utilizou como procedimento de coleta de dados entrevistas e questionários semiestruturados. Os sujeitos de pesquisa foram professores da ONG CTVida. Observou-se que, para os sujeitos de pesquisa, um processo formativo apoiado a narrativa autobiográfica, como propõe Josso, contribui para a melhoria de sua prática pedagógica, favorece construção da autonomia e autoria, que reflete na melhoria do relacionamento com os alunos, gestores e professores. Refletir sobre a própria trajetória, situações e momentos charneiras, dar-lhes uma nova interpretação e significado possibilita o autoconhecimento;

assumir a própria vida; construir a identidade pessoal e profissional; compreender atitudes, escolhas e idéias e passar da consciência ingênua para a consciência crítica.

*Palavras-Chave:* 1. Formação Continuada; 2. Narrativa Autobiográfica; 3. Autoconhecimento; 4. Conscientização; 5. Autoria.

## ABSTRACT

This study examines the importance of autobiographical narratives in the continuing education of education professionals. To reflect on his own work, situations and moments hinges, give them a new interpretation and meaning, enables self-knowledge, take the own life, to build personal and professional identity, to explain the reasons for attitudes, choices and ideas and to move from naive awareness to critical consciousness. The research, from qualitative nature, through semi-structured interviews and questionnaires, shows that, for the characters of the sample, teachers from the CTVida ONG, the autobiographical narrative, as proposed by Josso, contributes to the improvement of their pedagogical practice, autonomy and authorship building, which reflects the improvement of relationship with students, administrators and teachers. The education professional begins to see the student as an active character, capable of learning, human being who deserves respect, regardless of their needs, expectations, differences and pace of learning, not mere recipient of information. The change in methodology, the adequacy of contents and the attitudes of the teacher, permeated by the ethical dimension, valuing more the being than the having, contribute to coping with and reducing violence in school for the full education of the student, the future citizen, participant and critical for the transformation of society. Although small this sample, the results can be extended to other contexts, because they express what is natural and desire of every human being: to be respected, autonomous, author, building your life and profession, to propose, to criticize, to pick and to act with freedom and responsibility.

*Key-Words:* 1. Continuing Education; 2. Autobiographical Narrative; 3. Self-Knowledge; 4. Awareness; 5. Authorship.

*Vi muitos que filosofavam bem mais doutamente do que eu, mas sua filosofia lhes era, por assim dizer, estranha. Querendo ser mais sábios do que outros, estudavam o universo para saber como era organizado, como teriam estudado, por pura curiosidade, alguma máquina que tivessem encontrado. Estudavam a natureza humana para dela poderem falar sabiamente, mas não para se conhecerem; trabalhavam para instruir os outros, mas não para se elucidarem por dentro.*

(ROUSSEAU, 1995, p. 42)



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Quadro dos 4 Cs das relações entre Estado e ONGs .....	43
Figura 2 Quadro comparativo dos tipos de aprendizagem .....	47

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
1 A FORMAÇÃO CONTINUADA E DESAFIOS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE.....	20
1.1.1 Aspectos da Educação Humanizadora .....	20
1.1.2 A importância da formação continuada .....	27
1.1.3 Alguns modelos de formação de professor .....	31
1.1.4 Saber docente: aspectos significativos .....	35
1.2 O papel das ONGs no contexto educacional .....	39
1.2.1 Um breve histórico .....	39
1.2.2 A ONG CTVida: espaço educacional democrático e estratégico .....	44
1.2.3 ONG CTVida: um espaço de formação continuada .....	47
2 A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS PROCESSOS (AUTO) FORMATIVOS.....	50
2.1 A narrativa autobiográfica e autoconhecimento .....	55
2.1.1 A singularidade de uma história de vida: uma justificativa para os caminhos da pesquisa .....	57
2.1.2 Minha trajetória (auto)formativa .....	62
2.2 O autoconhecimento .....	68
2.2.1 Autoconhecimento: a dimensão ética .....	77
3 NARRATIVAS E PERCURSOS DE VIDA: O PROFESSOR E SUA HISTÓRIA .....	84
3.1 A formação continuada na ONG CTVIDA na visão dos professores ...	85
3.2 Narrativa biográfica sobre a formação no ensino superior .....	90
3.3 Narrativa autobiográfica de experiência de vida: experiência formadora .....	93

3.4 A história de vida na formação continuada .....	100
3.5 Explorando o significado do resgate do processo (auto) formativo .....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	112
REFERÊNCIAS .....	114
ANEXOS .....	123

## INTRODUÇÃO

A formação contínua, nas palavras de Azambuja (2006, p. 02), “pode ser considerada como um meio de melhoramento não só das relações de trabalho, mas também do próprio trabalho onde se permite a produção, a busca e troca de saberes diferenciados aos habitualmente instituídos”. Para a autora, isso quer dizer que, além do desenvolvimento da qualidade da formação docente, implica também na contextualização no seu tempo e espaço de realização.

Para Aguiar (2006, p. 02-03):

Falar de formação docente é, pois, construir uma identidade profissional, e o eixo dessa formação é o trabalho pedagógico compreendido como ato educativo intencional que, além de desenvolver competências e habilidades, considera também o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da internacionalidade e da autonomia, baseadas em conteúdos que levam à reflexão. Como afirma Nóvoa: “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

Justifica-se o estudo sobre a formação continuada em uma sociedade marcadamente em mudança, com exigências específicas, tanto no nível educativo e cultural, como no socioprofissional e econômico, a educação e a formação tornam-se meios privilegiados para a satisfação das necessidades individuais e sócio-organizacionais, conforme aponta Silva (2000, p. 89).

Esta mudança rápida e contínua é, sem dúvida, uma das responsáveis das novas exigências, tanto da educação como da formação, esta última como resposta à impossibilidade de uma “educação para toda a vida”. Os desafios de uma sociedade em contínua mudança apresentam novas exigências, tanto a cidadãos individualmente considerados, quanto aos sistemas organizacionais, e reclamam respostas adequadas, justificando, em grande medida, a ênfase que a partir dos anos 60 tem sido dada à educação de adultos, educação permanente, formação contínua, formação profissional, formação ao longo da vida (SILVA, 2000, p. 89-90).

Na visão de Nóvoa (apud NUNES & CUNHA, 2005), “a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal

partilhada entre os pares”, sendo a escola um espaço privilegiado, palco do processo de formação e autoformação.

É nesta medida que um processo de formação continuada eficaz pode ocorrer, ou seja, na junção entre a figura do professor como agente do processo de formação e a escola como o local onde esta formação acontece. Conforme Nóvoa (2003): “a preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação” (NUNES & CUNHA, 2005).

Discute-se, neste trabalho, como a formação continuada — imprescindível para os profissionais de educação —, pode advir do autoconhecimento proporcionado por narrativas autobiográficas dos professores.

Conforme Nascimento (2007, p. 10), “o ato de recordar a partir da interiorização e exteriorização nos faz apreender no tempo e no espaço a organização das lembranças pessoais e profissionais numa perspectiva de formação”.

A história narrada torna-se o núcleo do estudo, estreitando o contato com a identidade do docente, visando a “superação da racionalidade técnica como princípio único e modelo de formação”, conforme Souza (2008, p. 13). Para esse autor, quem narra e reflete sobre sua trajetória “abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação e formação de si”. O pesquisador “interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta e a leitura da narrativa do outro”, resultando em um processo no qual a vivência do pesquisador se imbrica com a do pesquisado.

Bragança (2009, p. 42) aponta, portanto, que o trabalho com as histórias de vida enfatiza os percursos formativos, “a compreensão e a análise biográfica desse processo vital — a construção do conhecimento, engendrando transformações pessoais e coletivas nos sujeitos”. Para a autora, é no movimento dialético entre passado, presente e futuro que os sujeitos se apropriam da vida como processo formativo e tomam a responsabilidade pela

atribuição de sentido e pela ressignificação da trajetória pessoal/profissional. “A biografia educativa não coloca, nesse sentido, ênfase no resultado material do processo, ou seja, no texto escrito, mas no movimento reflexivo” (BRAGANÇA, 2009, p. 42).

Essa prática narrativa autobiográfica ganha importância na formação continuada de professores uma vez que, nas palavras de Bragança (2009, p. 38), “envolvem a construção dos saberes e da própria vida”.

Pela relevância dessa metodologia e, seguindo uma tendência de sua aplicação na formação inicial de professores, e na formação continuada de professores, a ONG CTVida desenvolve um trabalho, desde 2009, com narrativas autobiográficas com o propósito de compreender a relevância da revisita da história de vida e do autoconhecimento como um valor ético que busca valorizar o exercício docente e elevar a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Considerando tais premissas, propõe-se, neste trabalho, investigar o impacto da formação continuada autobiográfica para os professores que participaram da programação da ONG Centro de Treinamentos da Vida, CTVIDA, que atuam no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries das Escolas Municipais de São Paulo, localizadas na Freguesia do Ó, Brasilândia.

A hipótese ora trabalhada é a de que a formação continuada, distante das histórias dos sujeitos e do seu envolvimento cultural, provoca o distanciamento de si mesmo e da autoria de suas ações pedagógicas.

Acredita-se que o processo de construção da identidade do profissional do ensino requer o autoconhecimento, por meio da revisita do conhecimento produzido e acumulado pelo seu processo histórico social. Com um novo olhar para a sua história de vida, o professor tem a oportunidade de desvelar as crenças que compõem a sua prática pedagógica, e de refletir e reconstruir teorias e práticas que o auxiliem na profissão.

O objetivo do presente trabalho é compreender a percepção do professor sobre a formação por meio da narrativa autobiográfica como possibilidade de refletir sobre sua prática profissional. São, ainda, objetivos: analisar a importância da metodologia narrativa na formação continuada de

professores; e buscar a compreensão da importância da dialogicidade, de Paulo Freire, na formação autobiográfica.

Nesse estudo, adotou-se a pesquisa qualitativa e interpretativa, que trabalha com dados subjetivos, crenças, valores, opiniões, fenômenos e hábitos (LAKATOS & MARCONI, 1993; MINAYO & SANCHES, 1993).

Considerou-se, na pesquisa, a fala contextualizada envolvendo a narrativa de vida do entrevistado sobre sua formação pessoal e profissional. Segundo Minayo & Sanches (1993, p. 21-22), a pesquisa qualitativa é ideal para responder questões mais particulares. As autoras se referem, no contexto das ciências sociais, a um nível de realidade que não pode ser quantificado; diz respeito aos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para o embasamento teórico, o presente trabalho utilizou-se de pesquisa bibliográfica, na qual foram selecionados artigos, teses, monografias, livros e materiais diversos acerca dos temas relacionados.

Os artigos e trabalhos acadêmicos foram selecionados em bancos de dados de universidades, revistas científicas e através de buscas com utilização de palavras-chave.

Para melhor estudar o processo de formação continuada autobiográfica, fomos buscar dados com professores da ONG CTVida, que atuam no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries das Escolas Municipais de São Paulo, localizadas na região da Freguesia do Ó/Brasilândia, jurisdicionadas à Diretoria de Ensino Freguesia do Ó/Brasilândia.

A pesquisa empírica desenvolve-se a partir do método empírico-indutivo, originando-se nos relatos dos professores da ONG/Centro de Treinamento da Vida, CTVida. A pesquisa, que teve início em janeiro de 2008, contava com cinco professores que trabalhavam na ONG CTVida desde 2007. Em 2008, o projeto precisou ser interrompido, e dois professores foram transferidos de cidade, reduzindo o número de participantes desta investigação para três professores ainda vinculados à referida ONG.

Os dados gerados foram predominantemente descritivos; o

(re)significado que os entrevistados deram à sua trajetória de vida foi alvo de atenção especial do pesquisador; a análise dos dados tendeu a seguir um processo indutivo e interpretativo.

Para a coleta de dados da pesquisa, adotou-se o procedimento História de Vida, proposto por Josso (2007) com relatos de experiências e vivências da formação pessoal e profissional como caminho para reconstruir a identidade dos professores. Para a coleta de dados, foram utilizados relato escrito e entrevista narrativa, ocasião em que pesquisador e pesquisado estiveram em contato direto.

Tais ferramentas foram escolhidas de modo a se evitar o discurso em terceira pessoa, enquanto o participante traça a compreensão das ações pedagógicas do sujeito e de suas relações. A pessoa não pode falar de si própria como se tratasse de outro pois, neste caso, ela não se sentiria tocada pela sua própria história, expressando-se de uma maneira mecânica. Dessa forma, enfatiza-se mais o processo do que o produto e, assim, a preocupação está em retratar a perspectiva dos participantes ao narrar sua história de vida.

No entanto, a narrativa, tanto escrita como oral, apresenta uma fragilidade: a possibilidade de a pessoa falar da sua vivência como se pertencesse a um passado desconectado do presente e do futuro. Neste estudo, a narrativa, em primeira pessoa, é uma estratégia para a tomada de consciência de que os acontecimentos podem ser retomados, atualizados e ressignificados à luz de novas leituras históricas.

A entrevista narrativa, na perspectiva de Jovchelovitch & Bauer (2002, p. 90), compreende as seguintes fases: preparação, ou seja, exploração do campo, identificação dos sujeitos envolvidos; iniciação, com a formulação do tópico inicial para narração; narração central, ou seja, narração livre por parte dos sujeitos envolvidos; fase de perguntas, com questões desencadeadoras formuladas pelo entrevistador.

O questionário narrativo, elaborado pela orientadora desta pesquisa, contemplando a narrativa escrita, consiste na preparação dos entrevistados para a entrevista narrativa. Já a entrevista narrativa, neste estudo, contempla a narrativa oral, na qual os entrevistados falaram livremente a respeito do tema



da pesquisa.

A aplicação do questionário narrativo implicou duas estratégias. A estratégia I consiste na produção de uma narrativa biográfica da formação no Ensino Superior, refletir sobre a relação com o conhecimento, com o professor e consigo mesmo se foi de autoria ou submissão.

A estratégia II consiste na elaboração do “Quadro Linha da Vida”, preparado por Berkenbrock Rosito (2007), com as categorias de espaço e tempo, como vida familiar, escolar, profissional, formadores, livros e filmes, deslocamentos geográficos e relacionamento afetivo”, para mapear a experiência formadora, presente nos “momentos charneiras”, ou seja, os “momentos divisores de água”, eventos ou fatos que provocaram uma “mudança particular de referenciais, na percepção do outro e do mundo” (JOSSO, 2004).

A narrativa oral, nas fases III, IV e V, conduziu a Entrevista Narrativa. A Fase III, Narração Central, consiste na narração livre por parte dos sujeitos envolvidos: Em que momento, no resgate de sua História de vida, você reconheceu ter se tornado um educador dentro do ONG CTVida?

Na fase IV, fase de perguntas, as questões desencadeadas pelo entrevistador, deverão emergir durante a entrevista narrativa, utilizando perguntas como “Por quê?” e “Para quê?”, de acordo com o tema da pesquisa.

A fase V é intitulada Fala Conclusiva, que inclui perguntas como: O que significou para você o resgate do processo (auto) formativo, no ato de relatar o reconhecimento da aprendizagem na recuperação de episódios marcantes, como a identificação de pessoas, professores e livros que influenciaram a sua escolha profissional? O que significou refletir sobre a sua relação com o conhecimento, o professor e consigo mesmo, se de autoria ou não, ou seja, permitiu perceber que a trajetória pessoal e profissional não são distantes e que influenciam os modelos de prática e de decisão profissional? A conversa foi gravada e transcrita.

A História é constituída por histórias individuais e coletivas. Nesse sentido, ela trabalha com documentos produzidos por sujeitos que deixam o registro da memória.

De acordo Suárez (2008: p.110)

Narrar histórias, nas quais os atores educativos encontram-se envolvidos na ação, e interpretar essas práticas à luz das narrativas surgem como uma perspectiva peculiar de pesquisa [...] que pretende reconstruir, documentar, questionar e tornar críticos os sentidos e compreensões pedagógicas que os docentes constroem, reconstroem e negociam quando escrevem, leem, refletem. E conversam entre colegas sobre suas próprias práticas educativas.

Considerou-se, na pesquisa, a narrativa de vida dos entrevistados sobre sua formação pessoa e profissional, o registro da história de cada professor, como documentos que permitem a investigação de aspectos significativos para a ampliação da compreensão sobre a formação de professores.

O enfoque hermenêutico na perspectiva de Gadamer foi utilizado para a compreensão e interpretação do estudo. A compreensão, para Gadamer (2007), é um processo de abertura de horizontes, “fusões de horizontes” passado, presente, futuro para encontrar no texto o sentido de algo que diz por si mesmo. Para esse autor toda a compreensão tem caráter de aplicação isto é, há uma pergunta que o texto quer responder. Os conteúdos de sentido se apresentam como algo presente no texto e que necessita ser descoberto.

Compreensão, na perspectiva de Gadamer, significa pensar e ponderar o que o outro pensa, sendo o “outro” aqui aplicado aos autores e teóricos da educação, os professores entrevistados, desdobrando-se o estudo em explicitações de conceitos, interpretações e apreensões, a realidade do falar acontece no diálogo em que é possível a comunicação e a compreensão, constituindo-se o movimento dialógico da construção de sentidos.

No presente estudo, a história de vida é tratada em três níveis: como procedimento da identificação dos momentos (auto)formativos da pesquisadora, como ferramenta de coleta de dados da pesquisa, como proposta de formação continuada de professores que atuam nas ONG, visando a importância do autoconhecimento na formação inicial e formação continuada do professor. Assim, enfatiza-se, neste estudo, a importância da formação continuada, ressaltando o desafio que é a formação humana e profissional.

Desse modo, temos como objetivo contribuir para a formação continuada do professor, não só daquela formação que ele recebeu durante a sua formação acadêmica. Ela faz parte do processo, porém, ela não é única. Há outros saberes que envolvem a formação do professor.

## 1 A FORMAÇÃO CONTINUADA E DESAFIOS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE

Formação continuada dos professores não é “um estudar eternamente”, mencionam Cabral & Ferreira (2005, p. 4), “diz respeito a um profissional capaz de utilizar-se da mesma linguagem de seu aluno para se fazer entender, um profissional que se atualiza e que adquire condições de compreender as necessidades atuais dos educandos”.

Há uma busca por modelos adequados à formação contínua do profissional do ensino, mas grande parte dessa produção tem apresentado

[...] características de cursos de aperfeiçoamento, desconsiderando muitos aspectos além dos estritamente informativos. [...] Está claro que o acúmulo de informações advindos de cursos, seminários, encontros, e outros, não tem sido eficaz em levar o professor a refletir e, conseqüentemente, renovar a sua prática. Esse esquema tradicional de formação do magistério encara o professor como alguém que tem pouco a dar, mas que por outro lado tem muito a aprender. A suposição é que a interferência em sua formação prévia garantirá, por si só, a atuação efetiva em sala de aula (NOVELLO, 2005, p. 1).

A formação do professor implica em assegurar o domínio da ciência, da técnica e da arte que constituem a competência profissional.

Atualmente, concebe-se essa formação voltada para o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de preparar seus alunos para a compreensão e transformação positiva e crítica da sociedade em que vivem. [...] o processo de formação que lhe é pressuposto, e que se desenvolve ao longo de toda a carreira dos professores, requer a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que eles investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, num processo contínuo (ALMEIDA, 2008, p. 1-2).

O momento é de rever o conteúdo e a forma do processo de formação do profissional de ensino. Esse processo evidencia que deve-se voltar às experiências sobre formação continuada para aprender com elas.

Esse ponto de vista orienta a construção deste capítulo. Como o conceito de formação continuada — objeto em estudo, é compreendido pelos

teóricos e autores aqui apresentados. Como ocorre a compreensão da formação docente para sustentar as ações do ensino e aprendizagem? O que significa a formação continuada na contemporaneidade?

### **1.1.1 Aspectos da educação humanizadora**

Para Freire (2008a, p. 50), “onde há vida, há inacabamento. Na verdade, o inacabamento do ser ou inconclusão é próprio da experiência vital”. Todo ser humano nasce inacabado e permanece inacabado por toda a vida, pois a busca pelo aperfeiçoamento nunca cessa. Mesmo quando ele não tem consciência desta incompletude, o sentimento de insatisfação, consigo mesmo e com o mundo, pode ser interpretado como uma necessidade de buscar o melhor, mesmo que ele não compreenda como fazer isso. Com essa proposição percebe-se a relevância social da criação de espaços de formação continuada de professores.

O ser que faz a leitura do mundo, segundo Freire (2008a), está lendo e relendo o mundo em um moto contínuo. Diante disso, como é possível uma educação preocupada com a construção do ser humano? Como é possível o desenvolvimento do sujeito educado com preocupações formadoras distante de um pensar crítico e de desenvolvimento de sua sensibilidade social, cultural, emocional e humana?

Nesse sentido, redescobrir o lugar da educação humanizadora no *ethos* da contemporaneidade, que é movida pela velocidade das informações que transformam e repercutem na vida humana o pensamento crítico, reflexivo e criativo para a emancipação dos sujeitos. Pode-se constatar, aqui, uma resistência à reflexão e a necessidade e o desafio de um equilíbrio entre informação e formação.

Freire (1983) afirma que a integração resulta na capacidade de fazer a leitura da realidade, acrescida da competência de transformá-la. A isso se junta a capacidade de tomar decisões e elaborar a crítica. O homem integrado é o homem que é sujeito na situação. Na medida em que o homem perde a

capacidade de tomar decisões e vai sendo submetido a prescrições alheias, já não se integra, mas acomoda-se.

Daí surge a pergunta: a liberdade criativa não estaria comprometida pela forma de tratar a questão por parte do professor? Para Freire e Shor (1986), a violência simbólica das autoridades, no dia a dia e na escola, leva o aluno a desistir de seu direito à autonomia e ao pensamento crítico e criativo. A participação política na compreensão da realidade, onde há grupos de alunos e professores se posicionando, oportuniza a construção do sujeito histórico e responsável pelo coletivo, assim como o conhecimento subjetivo. Na negação da participação, surgem informações e conceitos políticos oficiais tais como “autoconfiança”, “individualismo” e “subir na vida por si mesmo”.

Para Freire (1983), “cultura é toda criação humana” e, portanto, quando se prioriza uma cultura, em detrimento de outra, está-se discriminando um sujeito do outro, seguindo padrões pré-estabelecidos pela sociedade. Toda cultura deve ser respeitada, pois atrás de cada uma há algo de mais importante — o ser humano!

Na visão de Freire (1983, p. 109), tanto é

[...] o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana.

Para Rogers (1978), quando deixamos de formular juízos sobre outra pessoa, a partir do nosso próprio centro de apreciação, favorecemos a criatividade. É uma extraordinária libertação para o indivíduo achar-se a si mesmo, numa atmosfera em que não é julgado nem medido segundo um padrão exterior. A avaliação é sempre uma ameaça, cria a necessidade de defesa, significa que uma determinada parte da experiência deve ser negada à consciência.

O fracasso escolar continua sendo um grande problema na sociedade brasileira, principalmente na rede pública de ensino. Freitag (1980, p. 61), aponta nas décadas de 1960 e 1970, “dos 1000 alunos iniciais de 1960, somente 56 conseguiram alcançar o primeiro ano universitário em 1973. Isto

significa taxa de evasão de 44% no primeiro ano primário, 22% no segundo e 17% no terceiro”.

O professor que enfrenta esses obstáculos tem necessidade de buscar caminhos que favoreçam uma melhor formação acadêmica, alternativas viáveis e práticas que conduzam a um avanço significativo na educação.

A educação de futuros cidadãos para uma sociedade pluralista, participativa, democrática, solidária e integradora supõe uma formação diferente daquela cujo modelo é transmissor, selecionador e individualista.

Uma recente pesquisa (FUTEMA, 2006) revelou um quadro inaceitável: no Brasil, 31,4 jovens largam a escola, a cada uma hora, o que repercute na vida social do aluno, que construirá ou gravará crenças negativas sobre o seu ser que o acompanharão em diferentes momentos da vida, fazendo-o sentir-se inferiorizado, em relação aos outros e não merecedor de uma vida digna. Como resposta a esse sentimento, provavelmente, se sujeitará a trabalhos desumanos e influências externas. Este é um tema muito sério que pede uma nova postura dos profissionais da educação.

Conforme Rios (2005, p. 7), para “educar na vida e para a vida”; para as diferenças de uma sociedade em rápida transformação, é preciso a superação de desigualdades sociais e maior aproximação do caráter relacional, dialógico e comunitário da educação.

Para Libâneo (2005), “a escola continua sendo o caminho para a igualdade e a inclusão social, a esperança da formação cultural, do progresso, da conquista da dignidade, da emancipação, para toda a sociedade”.

O fracasso escolar é um tema recorrente na educação. A culpa é atribuída ora ao professor, ora ao aluno, ora à família. Observa-se, nos discursos dos professores, afirmações como: a “violência existente no seio das famílias” e “desfilam diante de nossos olhos uma sequência de histórias de agressão de pais contra filhos” (PATTO, 1991, p. 184). Entretanto, uma face que não se apresenta diz respeito aos resultados positivos das escolas. Nas escolas públicas, por exemplo, dados de pesquisas recentes revelam um grande número de crianças superdotadas. “Em três colégios municipais de regiões pobres da Zona Sul de São Paulo, 18,5% dos estudantes são

superdotados — praticamente 01 em cada 05 alunos. A maioria nem sequer imaginava isso.” (O ESTADO..., 2007, p. A47).

O estudo foi feito ao longo dos últimos dois anos pela Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação (Apahsd), com alunos de 3 a 13 anos. Das 350 crianças, 65 foram consideradas superdotadas.

NA opinião da presidente da Apahsd, Ada Toscanini, o número mostra que professores e diretores não sabem identificar esse estudante. “As crianças não são estimuladas. Por falta de incentivo, os talentos acabam se perdendo”, (O ESTADO..., 2007, p. A47).

Com a democratização do acesso à escola pública, o professor começou a lidar com uma população mais heterogênea, composta por diferentes grupos sociais, advindos das mais diferentes culturas regionais. Neste contexto histórico, a cultura adquirida em casa facilitava a linguagem utilizada em sala.

Savian Filho (2007, p. 249) define essência como “aquela identidade profunda das coisas, que as faz serem como elas são, independentemente de características secundárias que elas possam ter”.

Algo é reconhecido como ser humano quando possui em si a essência, o conceito de ser humano. Em outras palavras, identifica-se um ser como um ser humano quando a mente se dá conta de que é possível atribuir a ele a definição que ela conhece para os humanos, ou seja, a de um ser racional. Caso ele seja branco ou negro, alto ou baixo, inglês ou alemão, não deixará de ser humano, pois nenhuma dessas características altera seu ser profundo, e mesmo que um humano branco se torne verde, não deixa de ser humano, porque não é a cor que diz aquilo que ele é; não é a cor que dá o conceito (SAVIAN FILHO, 2007, p. 250).

O autor aponta que a ideia de deficiência, por exemplo, implica um jogo de relações entre aquilo que consideramos “normal” e aquilo que consideramos “não normal”. Assim, quando classificamos alguém de deficiente, o contrapomos, mesmo inconscientemente, ao ser normal, perfeito e completo. Desse ponto de vista, alguém seria deficiente visual porque não tem a visão que deveria ter; paralítico, porque não anda como deveria; deficiente mental, porque seu cérebro não funciona como deveria. Isso parece aceitável por todos, atualmente, mas, ao menos uma vez, surgirá a pergunta: o que significa



“ser normal?”

Para Freire (2008b), somos todos diferentes e a maneira como se reproduzem os seres vivos é programada para que o seremos. É por isso que o homem teve a necessidade de fabricar o conceito de igualdade. Se nós fôssemos todos idênticos, como uma população de bactérias, a ideia de igualdade seria perfeitamente inútil.

Para Savian Filho (2007), se vivemos muitos anos, tornamo-nos, progressivamente, pessoas deficientes, pois passamos a usar óculos, podemos nos tornar obesos, já não conseguimos correr nem subir escadas com a mesma facilidade da adolescência, podemos perder a motricidade, a memória, a audição, a voz etc., sem que nenhuma academia ou dieta consiga resolver essas deficiências, nem nos tornar eternos ou nos dar a felicidade.

A educação tradicional priorizava o objeto sem adequada atenção à construção do sujeito e a consequência desse processo foi a individualização, o que, como observa Fromm (1983), levou ao afrouxamento das relações sociais e à solidão.

O aluno sente a necessidade de frequentar a escola e acredita nela. E o que o faz desistir, então? Um dos maiores problemas, em determinadas regiões do Brasil, é que, muitas vezes, o sujeito não tem escola próxima à sua casa.

Nos últimos 14 anos, a matrícula em escola primária no Brasil subiu 10 pontos percentuais. O esforço de levar toda a criança de 7 a 14 anos para a escola, feito ainda na década de 90, ajudou o Brasil a subir alguns pontos no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Hoje, a matrícula no fundamental chega, de acordo com o relatório, a 95% das crianças” (O ESTADO..., 2007, pág. H5).

O sujeito é construído para participar da sociedade como um todo e não por partes. Mas, como aponta Rogers, (1978, p. 76), parece que na escola somente o intelecto é valorizado.

Na escola de primeiro grau, o excesso de curiosidade da criança normal e o acúmulo de energia física são restringidos e, se possível, até sufocados. Na escola de segundo grau, um dos interesses dominantes de todos os estudantes — sexo e relacionamento entre sexos — é quase totalmente ignorado e certamente não considerados

como principal área para a aprendizagem. Na faculdade, a situação é a mesma: somente a inteligência é valorizada (ROGERS, 1978, p.76).

Nosso corpo não é fragmentado, é inteiro. Cada órgão necessita do outro para funcionar. Quando um órgão não cumpre sua função orgânica, provoca um mau funcionamento em outro órgão.

A evasão escolar é um problema. A política assistencialista tem se aproveitado bastante desta educação fragmentada e descomprometida com a formação do sujeito. Para ela é preferível ter um cidadão manipulado. Dessa forma, o controle social, aparentemente, será sempre mais fácil.

O fracasso escolar tem sido analisado, a partir de duas diferentes abordagens: a primeira, busca a compreensão, a partir dos fatores externos à escola e a segunda, a partir de fatores internos. Apesar de serem analisadas separadamente, num determinado momento estão interligados, pois num caso ou no outro, a escola tem a sua participação.

Um dos fatores internos, conforme apontam Freire & Shor (1987), é o currículo passivo que, baseado em aulas expositivas, não é somente uma prática pedagógica pobre, mas sim o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos. Essa tendência de o professor, ao falar, silenciar os estudantes, é maior na modalidade expositiva. Até mesmo professores radicais podem soar como “manuais falantes”.

Para Fazenda (2002, p. 12), o olhar interdisciplinar terá que ser “atento”, recuperando “a magia das práticas, a essência de seus movimentos, mas, sobretudo, induz-nos a outras superações, ou mesmo reformulações”.

A educação vai exigir a compreensão de seu sentido maior, numa perspectiva mais radical e transcendente, que certamente requeira um cuidado anatômico, técnico, ecológico, etnológico, mitológico e estético, e não apenas uma simples retomada dos aspectos sociológicos e psicológicos que neste final de século ainda subsidiam a educação (FAZENDA, 2002, p. 12).

Os professores e professoras, homens e mulheres inacabados, segundo Furlanetto (2003b, p. 14), são pessoas “multifacetadas”, com “histórias pessoais forjadas nas relações que estabelecem com o outro, a

cultura, a natureza e consigo mesmos”. Segundo o autor, escolhas são feitas e nisto “criam-se e recriam-se, encontrando formas de crescer e de se exercer profissionalmente”.

Como afirmou Rogers (1977, p. 104), o único homem que se educa é o que aprendeu como aprender. Neste processo dinâmico, o sujeito aprende a olhar o mundo, estabelecendo relações intersubjetivas e fazendo leituras e releituras, adaptando-se e criando. A leitura de mundo significa que o sujeito lê os fatos encadeados, realidade vivenciada ou presenciada. As mudanças rápidas e contínuas trazem a necessidade de uma formação contínua.

### **1.1.2 A importância da formação continuada**

O que é formação continuada? Segundo o Dicionário de Sociologia (1969, p. 107),

Em sentido lato, educação é sinônimo de socialização (v.). Em sentido restrito, porém, a educação compreende todos aqueles processos, institucionalizados ou não, que visam transmitir aos jovens determinados conhecimentos e padrões de comportamento a fim de garantir a continuidade de cultura da sociedade. Em toda cultura encontramos o mecanismo da sua própria perpetuação, em forma de certas normas de ação. Estas determinam algumas relações básicas entre pais e filhos, entre jovens e velhos, entre mestres e discípulos. Se o patrimônio cultural a ser transmitido é pequeno, as regras pedagógicas consistem, às vezes, apenas em atos rotineiros, destinados sobretudo a manter a autoridade dos mais velhos. Garantida esta, a mera convivência das gerações se encarrega do resto. Culturas mais complexas, no entanto, necessitam de regras pedagógicas expressas. Tais necessidades podem acentuar-se a ponto de fazer surgir um sistema de conhecimento especializados que se relacionam com o mecanismo de transmissão cultural. O caráter institucional da educação torna-se cada vez mais nítido, manifestando-se, finalmente, na sua forma mais concreta que é a escola. Há, portanto, dois aspectos a considerar: a educação como parte integrante das culturas humanas e a educação como mecanismo de transmissão dessas próprias culturas...!

Vários autores, como aponta Trevizam (2008, p. 30), estabelecem diferenças entre os termos educação contínua e educação em serviço e reciclagem: a formação contínua diz respeito a toda atividade que o professor em exercício realiza, com a finalidade formativa, tanto pessoal como profissional, visando desempenhar eficientemente suas tarefas; já a educação

em serviço trata de qualquer atividade de desenvolvimento profissional, realizada com seus pares ou só, após a graduação. Para os autores, a reciclagem é um aspecto específico do aperfeiçoamento de professores.

Marin (apud TREVIZAN, 2008, p. 30) diferencia quatro tipos de formação continuada:

1. Reciclagem: revela um sentido descartável, atribuído à atualização de conhecimentos baseada em cursos rápidos, descontextualizados e superficiais;
2. Treinamento: modelagem de comportamento, algo pré-estabelecido e pré-fixado com regras determinadas;
3. Aperfeiçoamento: tornar capaz, preparar ou convencer, combinando com a ideia de formação continuada;
4. Educação permanente e formação continuada: conjunto de ações de valorização dos conhecimentos docentes.

Para Fusari (1999, p. 221-224), antes de falar sobre educação contínua, é necessário definir o que se entende por “formas ou modalidades convencionais e alternativas”. Para o autor, “modalidades convencionais são aquelas sobre as quais o professor realiza, no sentido de seu aprimoramento profissional, através de cursos, palestras, encontros, reuniões, seminários etc”. Já as modalidades não convencionais ou alternativas são aquelas praticadas em educação à distância, via internet, com videoconferências e simulações virtuais, entre outras.

Fusari esclarece que cada uma tem o seu ponto positivo no processo formador. “A prática profissional do educador é, de certa forma, uma síntese complexa de múltiplos e contraditórios elementos — origem de classe, formação escolar geral, formação escolar específica (profissionalizante), carreira, experiências gerais de vida afetiva, profissional.” (FUSARI, 1999, p. 222). O autor tem algumas sugestões para políticas, programas e projetos direcionados à formação contínua de professores:

- a. Compromisso com o processo de democratização da sociedade, visando à inclusão social comprometida com as diferentes formas da convivência com o diferente;
- b. Compromisso em atender às necessidades do processo de ensino e ensino-aprendizagem, no eixo educando/educador/comunidade;
- c. Priorização das necessidades da comunidade, mesmo considerando as diretrizes nacionais, estaduais e municipais de educação;
- d. Fazer com que o paradigma de formação parta da necessidade de um processo permanente entre a formação inicial e a contínua;
- e. Viabilizar que as experiências centradas na escola sejam alternadas com experiências oferecidas nas universidades, sindicatos, órgãos técnicos do sistema educacional e centros de estudos e pesquisas independentes;
- f. Reforçar a ideia de que o processo de formação está mais centrado no próprio sujeito/grupo de educadores do que nas modalidades de formação contínua;
- g. Desenvolver, no educador, a prática educacional reflexiva de autoria e construção de seus saberes;
- h. Desenvolver paradigmas que defendam uma concepção de conhecimento que tenha por base a articulação entre teoria e prática ou ação pensamento/sentimento e ação.

Para Fusari (1999), numa avaliação das vivências como forma de formação contínua, algumas delas foram mais importantes, no sentido de propiciar desenvolvimento pessoal e profissional, mas outras não surtiram o mesmo efeito. Neste caso, destaca-se que a mudança na prática pedagógica só poderá resultar numa verdadeira transformação, se o professor tiver autoconhecimento e consciência dos motivos que o movem.

Skinner (apud TOURINHO, 2006) aponta que o autoconhecimento só tem relevância quando o ser humano reconhece que necessita mudar e realiza a mudança. No processo ensino-aprendizagem, caso o professor não se

comprometa com o processo de mudança, ele estará apenas realizando uma reflexão sobre a sua prática, não produzindo alterações significativas na sala de aula.

Mutabilidade, dependência de um processo, antes que de um conhecimento estático, eis a única coisa que tem certo sentido como objetivo da educação (ROGERS, 1977, p. 105).

Nessa direção, educar tendo a autonomia como princípio significa, como define Lima (2009, p. 11097), uma convivência própria e particular com o mundo, sem a dependência das influências alheias.

Para Rogers (1977), a prática educacional corrente tende a tornar as crianças menos autônomas e menos empíricas, na busca do conhecimento e da compreensão.

Para Silva (1996, p. 59), “o ser autônomo tem como contrapartida o dever de ser responsável” e contribuir para a formação do aluno como sujeito, isto é, aquele que pensa, reflete, conhece e participa e, por conhecer, é capaz de mudar a sua história.

Para Japiassú & Marcondes (1996), “o sujeito é o espírito, a mente, a consciência, aquilo que conhece, opondo-se ao objeto, como aquilo que é conhecido. Sujeito e objeto definem-se, portanto, mutuamente, como polos opostos da relação do conhecimento”

Educar significa preocupar-se com os aspectos que favoreçam a interação e integração social do aluno, ou seja, inseri-lo na sociedade. Para que isso seja possível, o professor terá que respeitar a cultura “sistemas de ideias, conhecimentos, técnicas e artefatos, de padrões de comportamento e atitudes que caracterizam uma sociedade” (Dicionário..., 1969, p. 88). Educar significa respeitar o que o aluno traz consigo, além de apresentá-lo a outra cultura — a cultura mundial.

O professor terá de ter em mente que educar significa respeitar o que o aluno traz consigo, além de apresentá-lo a outra cultura — a cultura mundial.

Delors (1998) esclarece que “a compreensão deste mundo passa, evidentemente, pela compreensão das relações que ligam o ser humano ao seu meio ambiente”.

Fazenda (2002, p. 12) explica:

[...] a educação vai exigir a compreensão de seu sentido maior numa perspectiva mais radical e transcendente, que certamente requererá um cuidado anatômico, técnico, genético, ecológico, etológico, mitológico e estético, e não apenas uma simples retomada dos aspectos sociológicos e psicológicos que neste final de século ainda subsidiam a educação.

Com relação à fragmentação do saber, Berkenbrock Rosito (2007, p. 294) afirma:

A fragmentação do homem se encontra na divisão do trabalho: um pensa, outro faz, outro sente. Entretanto, a construção de nossa humanidade exige o sentir, pensar e agir. A ciência, a filosofia e a arte nos levarão à unidade do ser humano pela abertura à multiplicidade. Como diz Paulo Freire, somos seres humanos inacabados.

A formação deve priorizar o desenvolvimento psicossocial, que faça o aluno compreender seu papel na sociedade, para, como profissional, agir seguramente na construção de uma sociedade comprometida com o seu sujeito como ser de autonomia.

### **1.1.3 Alguns modelos de formação de professor**

A globalização do século XXI exige do sujeito participação na sociedade, pois as diferentes culturas interagem o tempo todo. Nesse cenário, uma questão que merece reflexão é: qual o modelo de formação de professores mais adequado?

Quando se analisa o desenvolvimento do ensino como sistema, segundo Vilarinho (1985), pode-se distinguir dois modelos de escolas: a Escola Tradicional e a Escola Moderna (também chamada de Escola Nova ou Renovada). O marco de divisão entre essas duas correntes foi o movimento pedagógico, iniciado no final do século XIX, que procurou conscientizar os educadores da ineficiência dos sistemas de ensino diante das mudanças sociais oriundas do desenvolvimento industrial.

Até inícios do século XX, a escola era eminentemente tradicionalista, enfatizando a ação do professor e as matérias de ensino. Os métodos e as técnicas de ensino tinham caráter dogmático, eram verbalistas, de cunho predominantemente intelectual. A partir do movimento da Escola Nova, surgem novas direções para o processo de ensino e a metodologia didática vai atribuir real importância à participação ativa do aprendiz (VILARINHO 1985, p.33).

A educação tradicional, vista pelo prisma da transmissão de conhecimentos, tornou-se inadequada às demandas da sociedade. A profissão docente enfrenta a crise desenhada pela des-construção de concepções educacionais predominantes em séculos anteriores.

A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um *produto*, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de idéias selecionadas e organizadas logicamente (MIZUKAMI, 1986, p. 11).

De acordo com Libâneo (1994, p. 23), “os conteúdos de ensino são os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades”, determinados pela sociedade e ordenados pela legislação, separados das experiências do aluno, bem como das realidades sociais.

A transformação social não é responsabilidade exclusiva da escola, porém passa pela escola. “Na verdade, a violência do oprimido, ademais de ser mera resposta em que revela o intento de recuperar sua humanidade, é, no fundo, ainda, a lição que recebeu do opressor” (FREIRE, 1983, p. 50). Só através da participação ativa e consciente do professor é que se pode minimizar a violência social.

Na Escola Tradicional, o professor é considerado o elemento mais importante do processo educativo. Na Escola Nova, ele deixa a posição de quem ensina para ocupar aquela de quem ajuda o aluno a aprender. Tanto num caso, como no outro, há a exigência de uma ação consciente por parte do professor. Como formá-lo, para que seja um profissional consciente?

Libâneo (1994) enfatiza que a pedagogia da Escola Nova é a “direção de aprendizagem”, pois considera o aluno como sujeito. Sob essa tendência, o



professor deve colocar o aluno em condições propícias para que, partindo das suas necessidades e estimulando os seus interesses, possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências. O aluno aprende melhor o que faz por si próprio, ou seja, em situações em que se mobiliza sua atividade global: intelectual, criativa, verbal, escrita, plástica ou outro tipo.

Para os adeptos da Escola Nova, o professor não ensina, antes, ajuda o aluno a aprender, ou seja, a didática advém não da direção do ensino e, sim, da orientação da aprendizagem, uma experiência própria do aluno pela pesquisa.

A relação adequada entre o professor e aluno é construída em sala de aula e pode favorecer a construção de sujeitos, como dispõe a Lei de Diretrizes e Bases, no seu artigo segundo: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 01).

A Educação Tradicional teve uma forte participação na formação dos professores e seus efeitos duram até hoje. Nela, era tolhida a livre expressão e o aluno era apenas um receptor de informações, onde o questionamento era impossível.

O que significa para o professor a autonomia didática? Como interpreta suas ações em sala de aula? Que pedagogia poderia propiciar-lhe uma formação mais completa, levando em consideração todas as suas dificuldades?

Schön (1992) e Morgado (2005) trazem discussões sobre o exercício da docência, partindo de quatro modelos de professor: técnico, reflexivo, intelectual crítico e contemporâneo.

Como profissional técnico, o professor é compreendido como um mero aplicador de normas e técnicas, situações previsíveis, na prática pedagógica que devem ser atingidas pelos alunos.

Morgado (2005) afirma que nesse modelo de atuação, o professor assume os objetivos educacionais como estados finais, não se discute sua atuação frente aos problemas e imprevistos no cotidiano escolar.

O profissional técnico, por ser “limitado”, dá vazão ao surgimento de um novo modelo, o reflexivo, que tem Schön como precursor.

O reflexivo, segundo Schön (1992), destaca o domínio da prática pedagógica, pois o professor, ao realizar repetidamente certas ações, desenvolve um repertório de expectativas, imagens e técnicas, que vão sendo enriquecidas e complementadas, fortalecendo suas decisões, mas restringe sua atuação à sala de aula.

Para Morgado (2005), o professor, neste modelo, participa do desenvolvimento do currículo, investiga sua própria prática, tanto de forma isolada como em grupo.

Como intelectual crítico, o professor estende sua reflexão para ambientes extra-escolares, visando à análise política, cultural, econômica e ideológica que sustenta a estrutura educacional.

Este modelo, segundo Contreras (2002), foi desenvolvido por Giroux baseado em Gramsci. O autor aponta o professor como intelectual, exercendo uma tarefa intelectual, busca a compreensão do processo ensino-aprendizagem de modo crítico, para a transformação das práticas sociais.

O professor contemporâneo deve compreender e enfrentar as situações, como sala de aula numerosa e diversa, diversidade de saberes, escassez de recursos humanos, infraestrutura escolar inadequada, mudanças e incertezas.

Neste modelo, segundo Morgado (2005), o professor deve saber transformar a informação em conhecimento e conhecimento em cultura; ter uma postura autocrítica frente aos fenômenos sociais; ser um militante social, aceitando, compreendendo e trabalhando com a diversidade; e participar ativamente na construção de projetos de cidadania democrática.

Para Houssaye (1994), para que a prática pedagógica aconteça, há a necessidade da união dos três eixos, professor/aluno/conteúdo e as ações ensinar/aprender/formar. Quando um eixo fica afastado do triângulo, ocorre a interrupção no processo educacional, anulando itens essenciais para a formação do aluno. O saber, o professor e o aluno devem ocupar o mesmo grau de importância no processo, cabendo ao professor cuidar da união e

equilíbrio dos três eixos.

Na Escola Tradicional prioriza-se o ensinar, o professor e o conteúdo, sem considerar o saber do aluno. Na Escola Nova prioriza-se o aprender e o saber do aluno.

É preciso equilíbrio e complementaridade para evitar análises tendenciosas e dogmáticas, opondo o formar ao ensinar; o aprender ao ensinar. Alguns autores privilegiam o plano conceitual, outros o plano prático, outros, as políticas públicas. Para mudar é preciso investir na formação continuada, levando em consideração as práticas reais: os saberes do formar, ensinar e aprender.

#### **1.1.4 Saber docente: aspectos significativos**

O professor leva para a prática pedagógica suas experiências histórico-sociais, que pode sofrer modificação como resposta da relação com seus alunos. O processo de aprendizagem inicia-se com os primeiros contatos da criança com a mãe, com o pai e com outros familiares e amigos. Posteriormente, com o professor no processo de escolarização.

As primeiras experiências de aprendizagem, segundo Furlanetto (2003B; p. 29), são inconscientes, onde a “criança está imersa numa relação com sua mãe ou representante, na qual não existe separação entre dentro e fora, entre sujeito e objeto”.

A falta de respostas às suas dificuldades diárias pode despertar-lhe sentimentos de medo, incompetência e insegurança. Assim, sem investigar mais profundamente a questão, poderá responsabilizar a si mesmo ou a classe, considerando-a indisciplinada e, por proteção, minimizar o diálogo com os alunos, dificultando ainda mais as relações no processo educacional.

A ausência de diálogo, no ambiente escolar, demonstra a herança cultural forjada na relação de opressão. O professor, em processo de conscientização, reconhece-se como ser humano em construção e a necessidade de elevar o seu aprendizado democrático, pelas relações com os seus alunos.

Freire (2008a, p.135) assinala que a competência do professor não se escora na falsa suposição de um tudo saber, mas na convicção de que sabe algo e ignora algo e a isso se soma a certeza “de que é possível saber melhor o que já sabe, e reconhecer o que ainda é necessário aprender”. Japiassú & Marcondes (1996, p. 71), veem o diálogo como “troca recíproca de pensamentos através da qual se realiza a comunicação das consciências”, evocando o conceito socrático de diálogo como investigação “através de uma discussão entre mestre e seus discípulos”. É tarefa do “mestre” conduzir os “discípulos” a descobrir um “saber que trazem em si mesmos, mas que ignoram”.

De acordo com Fromm (1983), a falta de diálogo fragiliza as relações sociais. O professor torna-se mais distante de si, não reconhecendo suas limitações, encontrando maior dificuldade para ajudar-se e ajudar os seus alunos, distanciando-se de uma construção positiva de sua prática pedagógica.

A relação dialógica pode acarretar riscos e confrontos. Furlanetto (2003a, p. 22) observa que “sair de lugares confortáveis pode mostrar resistências à mudança e isto, evidenciar resistência inconsciente ao crescimento, pautada na crença de que a transformação pode destruir um mundo duramente construído”.

Para Tardif (2002, p. 31), o professor é “alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”.

O que ele ensina? Que saber é esse? O seu simples falar na sala de aula transmite alguma coisa para o aluno. Os gestos do professor podem ser assimilados pelo aluno, sem que este perceba o que está ocorrendo. “Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém relações” (TARDIF, 2002, p. 36), assim como também resulta da sua relação com o mundo onde vive.

Os “saberes sociais”, assim chamados por Tardif (2002, p. 37), são o conjunto de saberes e fazeres transmitidos pelas Instituições que formam professores. Para o autor, “é bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar, em contato com os professores”.

O professor, após sua formação acadêmica, inicia a sua prática profissional na escola. A partir do momento em que ele se torna pesquisador, nos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), seu envolvimento com o cotidiano escolar, aos poucos, arrefece, passando a não ser prioritário, sendo substituído por outras atividades do percurso acadêmico.

Conforme Fusari (2002, p. 44) “a distância entre a produção acadêmica e as necessidades dos professores, nas salas de aula, no processo / ensino / aprendizado, reforça a ideia de divisão entre os intelectuais da academia e aqueles que estão com a ‘mão na massa’”, levando a “distância entre a universidade e as necessidades concretas dos educadores, nas escolas públicas de 1º e 2º. Graus.” Ocorre o descompasso entre prática docente, por vezes ultrapassada e distanciada da necessidade do aluno, da comunidade e da sociedade e o grande avanço dos meios de comunicação que trazem constantemente para o aluno novas e interessantes informações.

[...] um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor (FREIRE, 2008a, p. 83).

Os saberes sociais têm forte impacto na prática pedagógica do professor porque envolvem a formação ética. Algumas práticas foram apreendidas no convívio com outros, como um treinamento de memorização, sem qualquer avaliação crítica. Como a criança que repete as palavras que ouve.

O ser humano se depara, a todo o momento, com decisões que foram tomadas durante a sua fase de desenvolvimento, sem condições de questionar sua validade e conveniência. Não foi algo escolhido, mas recebido e absorvido pelos sentidos, repercutindo em aspectos éticos e estéticos.

Para Tardif (2002), “os saberes das disciplinas que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores do saber” atendem a uma determinada necessidade social, podendo exprimir os ideais e valores da classe detentora do poder. Na visão do autor, o professor não lida com os saberes apenas transmitindo conhecimento prévio, a prática docente, ao

contrário, integra diferentes saberes, com diferentes relações e funções. Define o saber docente "como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2002, p. 36).

Considerando que esses saberes são provenientes de diferentes fontes e que os professores estabelecem diferentes relações com eles, tipologicamente Tardif (2002) os classifica em: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina — são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e por fim, saberes experienciais, que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (ALMEIDA & BIAJONE, 2007).

O aluno, ao iniciar a sua carreira profissional, utilizará do aprendizado adquirido, associado à sua experiência individual. Esses saberes validam o que cada professor traz da sua experiência, o que aprendeu a ser e a fazer. Para Freire (2008a, p. 91), os professores “fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos”, se tornam “seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo”.

Para Freire e Shor (1987), o percurso de vida ministra o ensino modelando e re-modelando, ajudando a esclarecer e desvendar as condições em que o sujeito se encontra. Conforme Delors (1998, p. 157), a relação pedagógica

[...] visa ao pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia e, deste ponto de vista, a autoridade de que os professores estão revestidos tem sempre um caráter paradoxal, uma vez que não se baseia numa afirmação de poder mas no livre reconhecimento da legitimidade do saber. Esta noção de autoridade poderá evoluir, mas, por enquanto, permanece essencial, pois é dela que derivam as respostas as questões que o aluno coloca sobre o mundo e é ela que condiciona o sucesso do processo pedagógico.

A Instituição educativa, segundo Rios (2005, p. 7-8), enfrenta o desafio de “romper as linhas diretrizes” centralistas que “lhe foram atribuídas na sua origem” superando um enfoque puramente tecnológico e “burocratizante”. Deve deixar de ser um lugar “exclusivo” em que se reproduz o conhecimento dominante para ser também uma manifestação da vida em toda a sua complexidade e rede de relações, para ensinar, por exemplo, a ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental.

## **1.2 O papel das ONGs no contexto educacional**

No final do século XX, o mundo deu início a rápidas transformações político-econômicas causadas por um processo conhecido como globalização. Tais mudanças atingiram fortemente as sociedades, em especial as menos desenvolvidas. As nações envolveram-se em uma marcha rumo à unidade global, ao passo que a confiança na política local ia à míngua, abalando os valores democráticos. Esse cenário pôs em risco o papel regulador do Estado Nacional, colocando em xeque sua capacidade de governar e cumprir seu papel social no campo do desenvolvimento.

As bases de interação social precisaram ser repensadas, modificadas e até substituídas, o que proporcionou o fortalecimento das iniciativas civis organizadas de interesse público.

### **1.2.1 Um breve histórico**

Surgiu, então, a necessidade de reorganização das instituições públicas, obedecendo “a um processo de crise geral do capitalismo em escala mundial” (KOGA, 2004).

No caso brasileiro, foi na segunda metade dos anos 80 que se colocou a questão da governabilidade como tema acadêmico e preocupação política. Uma profunda crise econômica de natureza estrutural somada ao desafio da construção de uma nova institucionalidade democrática e à velocíssima transformação da ordem política econômica internacional multiplicaram conflitos e

indeterminações que afetaram profundamente a capacidade decisória do Estado e a eficácia de suas políticas públicas (FIORI, 1995, p. 5).

Os termos que surgiram para identificar tais iniciativas foram os mais diversos: organizações sem fins lucrativos, organizações não governamentais, terceiro setor, organizações públicas não estatais, organizações da sociedade civil, setor filantrópico, setor independente, setor voluntário etc., cada qual enfatizando “o aspecto que mais condiz com o contexto local e histórico em que está sendo empregada” (KOGA, 2004, p. 17).

Muitas tentativas para nomear o fenômeno que se intensificava teriam surgido entre 1970 e 80, como *setor sem fins lucrativos*, *sociedade civil organizada*, mas logo seriam consideradas inadequadas pela abrangência do significado.

A aplicação do termo *terceiro setor*, segundo Koga (2004), surge nos Estados Unidos, a partir da década de 1970, para denominar as organizações da sociedade civil que assumiram a provisão de bens e serviços públicos sem finalidade lucrativa. A denominação nos remete ao campo da Economia clássica que secciona a sociedade em setores conforme suas finalidades econômicas, discriminando o Mercado como primeiro setor, o Estado como segundo setor e as organizações de natureza privada e fins públicos, setor terceiro.

Esse setor nasceu alimentando a expectativa de “uma renovação do espaço público, o resgate da solidariedade e da cidadania, a humanização do capitalismo e, se possível, a superação da pobreza”, afirma Falconer (1999, p. 3). Uma promessa realizada através de atos simples e fórmulas antigas, como o voluntariado e filantropia, revestidas de uma roupagem mais empresarial.

O espaço criado pelo Terceiro Setor foi construído por iniciativas de participação cidadã, cujas “ações são tipicamente extensões da esfera pública não executadas pelo Estado e caras demais para serem geridas pelos mercados” (SILVA & AGUIAR, 2001, p. 3). Trata-se de um marco da participação do cidadão, como agente ativo da sociedade civil, na organização e catalisação do trabalho voluntário, como alternativa à deficiência do Estado nesse setor.



Terceiro Setor é um conceito que trata de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, que abrange vários segmentos, como sociedades filantrópicas e institutos empresariais, as conhecidas Organizações não Governamentais, ONGs.

A maior parte da literatura mundial sobre a atuação de organizações da sociedade civil vem das sociedades americana e europeia, “refletindo, portanto, muito mais o ideário liberal do que uma realidade como a latino-americana em que as culturas populares são mais afeitas à lógica do pertencimento e da hierarquia” (KOGA, 2004, p. 22).

Um fato interessante e normalmente despercebido é que, no Brasil, o terceiro setor busca seu lugar ao sol ao mesmo tempo em que é proposta a parceria intersetorial que obscurece os limites entre os três setores. O terceiro setor nasce, aqui, sob o signo da parceria, enquanto nos Estados Unidos foi a tentativa de demarcar a diferença e proclamar independência dos outros setores que deu o tom do nascimento do terceiro setor (FALCONER, 1999, p. 4).

Após a Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas, ONU, utilizou a expressão *Non-Governmental Organizations*, *NGOs*, para discriminar organizações supranacionais e internacionais que não haviam sido estabelecidas por acordos governamentais.

Conforme Oliveira & Haddad (2001), “a alcunha ONG provém do sistema ONU, e foi incorporada pelo Banco Mundial para designar praticamente toda entidade que não pertença ao aparelho de Estado”.

“Do ponto de vista formal, uma ONG é constituída pela vontade autônoma de mulheres e homens, que se reúnem com a finalidade de promover objetivos comuns de forma não lucrativa” (ABONG, 2005). No entanto, o conceito admite muitas interpretações.

A expressão *organização não governamental* (ONG) ganhou um significado diferenciado no contexto latino-americano. Muito embora o termo abranja todas as entidades que não façam parte do governo, o significado que o mesmo acabou desenvolvendo no decorrer do surgimento e da atuação das organizações que passaram a utilizá-lo, tornou-se bem mais restritivo. Essa nova forma institucional, oriunda de movimentos sociais atuantes nos anos 70, foi ganhando uma forte visibilidade e destaque na década de 80, principalmente junto às agências de cooperação internacional que as enxergaram como a melhor opção de parceria para a atuação local na promoção do

desenvolvimento econômico e social (KOGA, 2004, p. 19).

A partir da conferência mundial da Organização das Nações Unidas, Eco-92, realizada no Rio de Janeiro em 1992, a imprensa brasileira assimilou o termo *organizações não governamentais*, empregando-o e divulgando-o como sinônimo de entidades sem fins lucrativos. Mas existem expressões que discriminam títulos e qualificações conferidos pelo poder público, como é o caso das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, OSCIPs.

Em março de 1999, a Lei nº. 9790 cria qualificação das OSCIPs, no Brasil. “De acordo com seus autores, o objetivo principal da lei era proporcionar o fortalecimento do Terceiro Setor brasileiro por meio da reforma de seu marco legal” (KOGA, 2004, p 15).

Como afirma Leite (2003), a Lei vincula a qualificação ao cumprimento das exigências, permitindo um procedimento automático; e que um pedido negado pudesse ser rapidamente reapresentado, feitas as alterações indicadas pelo Ministério da Justiça.

A Lei 9790 aponta novas formas de atuação, como a defesa de direitos, a proteção do meio ambiente e modelos alternativos de crédito, não considerando como OSCIPs planos de saúde, fundos de pensão, escolas e hospitais privados, entre outros, permitindo a remuneração dos dirigentes das OSCIPs.

Para o sociólogo Herbert de Sousa (apud ABONG, 2005), “as ONGs são comitês da cidadania e surgiram para ajudar a construir a sociedade democrática com que todos sonham”.

A origem das ONGs no Brasil está ligada à ideia de simples prestadoras de serviços públicos, “haja vista a antiga relação entre o Estado brasileiro e as entidades de assistência social, saúde e educação ligadas às igrejas” (ABONG, 2007). Tal conceito deixa de lado as atribuições beneméritas, a caridade e a filantropia, dando lugar à eficiência, profissionalização, voluntariado e co-responsabilização da sociedade civil.

O setor empresarial assume um comportamento de “aparência altruísta, como a doação a uma organização sem fins lucrativos, que atende também a interesses (mesmo que indiretos) da empresa, como a contribuição à

formação de uma imagem institucional positiva ou o fortalecimento de mercados consumidores futuros”, Falconer (1999, p. 7).

Segundo esse autor, a Câmara Americana de Comércio em São Paulo introduziu o tema *cidadania empresarial* no Brasil, impulsionando iniciativas importantes para o setor, como a formação do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, GIFE, que congrega instituições voltadas ao apoio de ações sociais.

Para Koga (2004), as organizações têm motivação e estratégias diferentes do Estado e do setor privado, como mostra a Figura 1:

				OBJETIVOS (FINS)	
		Similar		Dissimilar	
ESTRATÉGIAS ESCOLHIDAS (MEIOS)	Similar	Cooperação		Cooperação	
	Dissimilar	Complementaridade		Confrontação	

**Figura 1 Quadro dos 4 Cs das relações entre Estado e ONGs**

Fonte: NAJAM, apud KOGA, 2004, p. 26.

As organizações da sociedade civil e o Estado podem estabelecer as seguintes formas de relação: cooperação, cooptação, complementaridade e confrontação. A cooperação ou colaboração ocorre quando o órgão estatal e a organização da sociedade civil compartilham tanto objetivos, como estratégias similares de condução das políticas. [...] não há que se exigir uma perfeita simetria de poder, uma vez que se houver uma real cumplicidade de objetivos e meios não há razão para que nenhuma das partes tema a mudança de comportamento da outra (KOGA, 2004, p. 26-27).

No que se refere à educação, o processo foi o mesmo. A sociedade civil e alguns setores empresariais perceberam áreas com defasagem no atendimento por parte do governo. A partir da década de 1990, segundo Sheibe (apud SANTOS, 2005), reformas curriculares, congressos, reuniões, entre outros formatos de discussão, apontaram a necessidade de formação continuada do professor como condição básica para melhora da qualidade do ensino.

Algumas iniciativas, pulverizadas e desarticuladas, foram implantadas desvinculadas da prática dos educadores. As políticas “de formação de

professores dos anos 90 também podem ser caracterizadas pelo fato de não terem alcançado os resultados almejados, situação atribuída principalmente à persistência de investimentos realizados de forma isolada, fragmentada e desarticulada” (SANTOS, 2005, p. 5).

Mesmo com o empenho dos órgãos do governo e com a criação da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e de Desenvolvimento da Educação, com objetivo de estreitar laços entre universidade e sistemas de educação, a formação continuada nem sempre esteve “atrelada aos centros de pesquisa instalados nas universidades, já que, de modo geral, os centros de pesquisas existentes em seus programas de pós-graduação não têm se destacado por projetos de formação continuada”, como afirma Santos (2005, p. 5).

Os sistemas de ensino público estaduais e municipais se valeram e se valem, em grande parte, de outras instituições presentes tanto na sociedade civil — fundações, ONGs — ou mesmo contam com equipes internas para realizarem ações formativas. Nos poucos momentos em que se envolve com a formação de professores a universidade pública o faz por meio de suas atividades extensionistas que se caracterizam pelo seu caráter particularmente atrelado a projetos individuais de professores e sem grande capacidade de atender um grande número de membros da categoria. Em outras ocasiões, ainda pela via da extensão, emergem projetos que procuram atender a demanda de secretarias municipais e estaduais e que possibilitam uma contrapartida financeira.

É nesse vácuo que entram as ONGs, em trabalho em cooperação com governo, universidades, fundações e/ou outras instituições. O principal objetivo das ONGs, no caso da formação continuada, é contribuir para ampliar a oferta e melhorar o preparo dos educadores.

### **1.2.2 A ONG CTVida: espaço educacional democrático e estratégico**

Em 10 de fevereiro de 2005, nascia a CTVida, uma ONG com os seguintes objetivos:

- a. promover a ética, a paz, a cidadania, os direitos humanos e a democracia;
- b. complementar a educação formal, a qualificação e re-qualificação em todo o mercado de trabalho, bem como a preparação para o

- primeiro emprego;
- c. desenvolver e apoiar projetos e ações integradas, próprias ou em parcerias com outras organizações, para viabilizar soluções de educação, emprego e renda, objetivando o desenvolvimento integrado e sustentado de comunidades carentes;
  - d. promover a geração de trabalho e renda comunitários, pelo ensino de práticas produtivas cooperativistas e associativas de valor cultural e/ou econômico, desenvolvendo projetos de educação profissional, capacitação e treinamento para melhoria das condições de vida da população de baixa renda;
  - e. trabalhar em prol dos direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais, da mulher, da criança, do adolescente, do adulto e do idoso, em situação de risco pessoal e social, combatendo todo tipo de discriminação social, sexual e racial, bem como o trabalho forçado e o infantil, visando a sua integração e reintegração na sociedade e na economia ativa;
  - f. fomentar ações que contribuam para manter viva a memória cultural popular relacionada aos usos, costumes e tradições da diversidade cultural brasileira, promovendo a arte e a cultura, principalmente pelo teatro, música, dança e artes plásticas, a defesa e a conservação do patrimônio histórico e artístico.

Em maio de 2006, a CTVida iniciou a sua participação no “Programa São Paulo é uma Escola”, também chamado de “Contraturno Escolar”, e no Projeto “Período Integral”, com 642 oficinas em 8 escolas.

O Programa “São Paulo é uma Escola” teve como objetivo “ampliar a permanência e as oportunidades de aprendizagem dos educandos, proporcionando condições para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, culturais, recreativas, esportivas e de lazer” (SÃO PAULO, 2009, p. 101). Para tanto, é necessário:

- a. Contribuir para o enriquecimento cultural nas diferentes áreas do

- conhecimento;
- b. Propiciar aos educandos condições de uso das diferentes linguagens: verbal, visual, corporal e outras, como meio de produzir, expressar e comunicar suas ideias, usufruir e interpretar as produções culturais em contextos públicos e privados;
  - c. Desenvolver o sentimento de confiança na capacidade afetiva, física, cognitiva, ética, estética, e inter-relação pessoal e de inserção social;
  - b. Ampliar o tempo de permanência da população infanto-juvenil nos espaços educacionais, contribuindo desta forma para a diminuição dos riscos e violência que atingem esta população;
  - c. Oferecer acesso às técnicas e procedimentos do fazer da arte e do esporte;
  - d. Ampliar o conhecimento sobre questões de preservação do meio ambiente e da responsabilidade social, preparando para a atuação consciente, reciclagem, etc.

Tais objetivos remetem ao conceito de “educação integral”, em que o aluno tem oportunidades múltiplas de contato com diversas linguagens e seus desdobramentos.

O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, CENPEC (1999), aponta que, no Brasil, muitas organizações não governamentais estão conscientes da necessidade da criação de espaços educativos que possam contribuir com ações complementares à educação formal, com o objetivo de enriquecê-la e complementá-la. É imperativo encontrar caminhos que possam aproximar a criança da escola, com atividades culturais, recreação, esporte, lazer etc.

Pais e mães de famílias de baixa renda, para cumprir com as jornadas de trabalho, como meio de sobrevivência, ausentam-se de casa por períodos longos, deixando seus filhos sós.

Trata-se, portanto, de garantir a essas crianças e adolescentes as mesmas oportunidades educativas que são privilégio dos jovens das

demais camadas sociais, os quais têm a possibilidade de frequentar outros espaços, onde, além de habilidades instrumentais específicas, desenvolvem importantes habilidades sociais indispensáveis à sua formação como cidadãos (HASSENPFUG et al., 2001, p. 14).

O programa “São Paulo é uma escola” se desenvolve por oficinas de educação não formal no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal da Cidade de São Paulo, para complementar a educação formal. Para que o objetivo do programa seja alcançado, é necessário que as ONGs participantes do programa saibam que, “na educação não formal a cidadania é o objetivo principal, e ela é pensada em termos coletivos” Gohn (2008 p. 102). O caráter formador deste projeto se dá pela participação social dos envolvidos.

A figura a seguir esclarece a diferença, no processo ensino-aprendizagem, entre a educação formal e a não formal.

<b>Escolas Tradicionais</b>	<b>Associações Democráticas para o Desenvolvimento</b>
Apresentam um caráter compulsório	Apresentam um caráter voluntário
Dão ênfase apenas à instrução	Promovem sobretudo a socialização
Favorecem o individualismo e a competição	Promovem a solidariedade
Visam à manutenção do <i>status quo</i>	Visam ao desenvolvimento
Preocupam-se essencialmente com a produção cultural e social	Preocupam-se essencialmente com a mudança social.
São hierárquicas e fortemente formalizadas	São pouco formalizadas e pouco ou incipientemente hierarquizadas
Dificultam a participação	Favorecem a participação
Utilizam métodos centrados no professor-instrutor	Proporcionam a investigação-ação e projetos de desenvolvimento
Subordinam-se a um poder centralizado.	São por natureza formas de participação descentralizada.

**Figura 2 Quadro comparativo dos tipos de aprendizagem**

Fonte: Gohn (2008 p. 103).

### 1.2.3 ONG CTVida: um espaço de formação continuada

Para atender às especificidades do programa “São Paulo é uma

Escola”, foram realizadas reuniões pedagógicas mensais, visando minimizar as dificuldades dos professores no desenvolvimento das oficinas. Para atender aos objetivos da educação não formal, “há necessidade de estudos aprofundados sobre as metodologias de trabalho utilizadas” (GOHN, 2008 p. 105).

Inicialmente as reuniões eram tensas, pois os professores, talvez por insegurança, não expressavam suas dificuldades com os alunos. Muitas vezes diziam apenas “eu tive alguns problemas, mas já consegui resolver”. Porém, sabia-se que o problema persistia e o professor encontrava-se despreparado para lidar com a questão.

Era preciso satisfazer as duas partes: o diretor, que expressava sua insatisfação com relação a alguns professores da CTVida, e o professor, que fingia resolver seus problemas em sala, quando, na verdade, isso não acontecia, na maioria das vezes. Foram trazidos para as reuniões pedagógicas “estudos de casos do cotidiano escolar”, para reflexão e análise de problemas que necessitavam resolução. No início, a participação era inexpressiva, mas, após algumas reuniões, os professores perceberam que suas dificuldades eram também de outros, e passaram a se sentir mais tranquilos para falar sobre suas experiências.

Todos reproduziam a prática pedagógica de seus próprios professores. Em alguns momentos, referiam-se a seus alunos por apelidos discriminatórios. Aparentemente, era tudo sem reflexão ética sobre o próprio trabalho. Havia a alegação de que um determinado modelo pedagógico estava sendo utilizado, entretanto, percebia-se uma diferença relevante entre a prática pedagógica elaborada e o agir pedagógico (ação na própria sala de aula). Situações como esta conduzem à percepção de que há uma lacuna no processo de formação de tais professores, caso contrário, eles teriam uma maior facilidade em reconhecer suas próprias dificuldades e facilidades como sujeitos de sua ação.

Com o objetivo de estudar e fortalecer alguns conceitos, os professores sugeriam a leitura de alguns livros: *Pedagogia da Autonomia e Educação como prática de Liberdade*, de Paulo Freire; *Educação — Um Tesouro a Descobrir*,



de Jacques Delores; *Antropologia e Educação*, de Sara Lopez Escalona; *Liberdade para Aprender* e *O Poder Pessoal*, de Carl Rogers; *O Livreiro de Cabul* — para entender um pouco da cultura islâmica, pois em algumas oficinas tínhamos alunos desta cultura; *Qual é a sua Obra*, de Mário Sérgio Cortella; *Ética e Moral na Educação*, de Roque do Carmo Amorim Neto e Margaréte May Berkenbrock-Rosito; *Comunicação não violenta*, de Marshall B. Rosenberg; *Como nasce um professor?*, de Ecleide Cunico Furlanetto; *A Arte de Amar*, de Erich Fromm.

Após a leitura do livro ou de alguns capítulos, a cada reunião pedagógica, era escolhido um coordenador, que era responsável por iniciar o encontro, fazendo uma explanação sobre o assunto. Um professor falava sobre sua experiência com a leitura e todos iam se expressando. No final, discutia-se a leitura de um novo livro que tratasse do mesmo tema, para esclarecer dúvidas ou ampliar o conhecimento do assunto.

Alguns filmes foram de grande valia para o aprendizado, como *Escritores da Liberdade*; *The child is waiting*; *Entre os muros da escola*; *Ao mestre com carinho*; *Dúvida*; *MindWalk*; *Sigmund Freud*; *Além da Alma*; *Jornada da Alma*. Ficou evidente a dificuldade dos professores em aceitar suas próprias dificuldades.

Outra discussão de grande relevância para o grupo foi inclusão escolar. Para alguns, favorecer a inclusão do aluno é atingir o objetivo do sistema de ensino, mas nossas reflexões, com o auxílio dos livros — *A reprodução do Fracasso Escolar*, de Maria Helena Patto, e *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, apontaram que a inclusão escolar vai além porque envolve a crença de cada professor baseada na formação de cada um.

Pode-se pensar que ao aluno da periferia é impossível a ascensão econômica e social, o que leva a não investir nele tempo e dedicação. O cumprimento parcial dos objetivos são, então, suficientes para a aprovação desse aluno. Assim, todos ficam satisfeitos: o sistema educacional, por estar funcionando de acordo com a proposta; os pais e a própria criança, por valorizarem a aprovação; e o professor por ter conseguido vencer uma etapa.

## 2 A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS PROCESSOS (AUTO) FORMATIVOS

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeito e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudanças sem sonho como não há sonho sem esperança. (FREIRE, 2008a, p. 91)

As Mudanças nos paradigmas educacionais vêm suscitando novas preocupações em relação a temas, objetos e fontes de pesquisa, levando os autores à literatura autorreferencial, ou seja, “textos en los que el sujeto habla o se refiere a sí mismo; e los que el yo encuentra refugio y se convive en elemento de referencia” (VIÑAO, apud ALCÂNTARA, 2007, p. 6).

Cada protagonista observa a mesma história a sua maneira, utilizando-se de estratégias próprias de compreensão, o que leva a história a sofrer alterações, quando contada por diferentes protagonistas.

Nessa perspectiva, a autobiografia não é uma fonte mais completa ou deficiente. O que ela pode fazer é oferecer uma versão diferente a qual precisa ser confrontada com outras fontes, com o contexto em que foi produzida e com outras produções da área. Nenhuma fonte sozinha é capaz de oferecer informações que permitam ao historiador escrever um relato que se aproxime do real, até porque cada fonte também é resultado de um tempo e de um espaço e foi elaborada para responder a determinados objetivos. Por conseguinte, a natureza da informação não somente torna as fontes diferentes como também complementares. Logo, a autobiografia também ajuda a problematizar o que os sujeitos fazem com os objetos que estão a sua disposição, em outras palavras, ajuda a compreender como se apropriam de referências, saberes e práticas (ALCÂNTARA, 2007, p. 6-7).

A narrativa autobiográfica pode contribuir para um melhor entendimento de nossas ações. O olhar para o passado permite reconstruir o percurso natural e “rico em cruzamentos com os outros”, que nos conduziu à pessoa e ao profissional que somos. A partir desses relatos, é possível “dar sentido ao nosso posicionamento como professoras e formadoras de professores”, afirmam Freitas & Galvão (2007, p. 220). Trata-se de um processo que facilita a análise do contexto, buscando “evidenciar emoções,

experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nos tínhamos apercebido”.

Para Azevedo (2008, p. 6), a autobiografia possibilita “conectar o processo autoformativo com a reflexão sobre a história pessoal do docente, partindo do saber acumulado na experiência ao longo de sua história de vida”.

No processo de recordação, as experiências concretas transformam-se em sabedoria prática, trazendo à tona uma série de questões como: a conexão entre acontecimentos vividos e as regras da prática; o processo de maturação do conhecimento profissional; a reconstrução como processo de aprendizagem da experiência; o aprendizado da experiência como atividade construída socialmente e a noção de corpo coletivo (AZEVEDO, 2008, p. 7). Mas é importante atentar para o fato de que a experiência sozinha não “proporciona conhecimento sistematizado: são precisos também marcos teóricos, epistemológicos e metodológicos que apoiem o que fazemos porque, caso contrário”, corre-se o risco de “canonizar a experiência pelo fato de ser experiência vivida”.

Deve-se tomar:

[...] os conceitos de biografização, identidade e formação como modos de narração constituídos de discursos da memória, a partir da centralidade do sujeito que narra [...] as ideias de biografia, trabalho biográfico, biografização e aprendizagem biográfica emergem e enraízam-se no curso da vida, como uma maneira que representamos a nossa existência e como contamos para nós mesmos e para os outros, em estreita relação entre a história e a cultura (SOUZA, 2008, p. 37-39).

Para o autor, os “memoriais de formação ou acadêmicos” podem revelar as dimensões sócio-histórico-culturais dos modos discursivos construídos pelos sujeitos “numa interface entre memória e discursos de si”.

Para Foulin & Mouchon (apud PASSEGGI, 2003, p. 4), os esquemas próprios de si funcionam como “estruturas cognitivas que estocam conhecimentos genéricos acerca de si, oriundos das experiências do indivíduo”. Tais esquemas são fatores determinantes de fracasso ou êxito no processo de aprendizagem.

No âmbito da formação docente, propomos como conceito equivalente o *esquema profissional de si*, definindo-o como representações sociais do ser e do saber-fazer, originadas no curso de comunicações interpessoais no ambiente de trabalho. A hipótese é que essas representações determinam o modo como o profissional compreende e explica a realidade; orienta suas práticas; justifica-se *a posteriori* e, sobretudo, identifica-se ou não com a profissão (PASSEGGI, 2003, p. 4-5).

Os lugares educativos, orientados ou não pela perspectiva de desenvolvimento pessoal, cultural, de competências ou profissional, acolhem os docentes, que possuem expectativas e motivações quanto à formação profissional, tanto no que se refere às

[...] problemáticas de posicionamento na sua vida cotidiana e na sua ação em nossas sociedades em plena mutação, como [nas] questões e problemáticas ligadas à compreensão da natureza dessas próprias mutações [...] todo projeto de formação cruza, à sua maneira e nas palavras de seu autor, com a temática da existencialidade associada à questão subsequente da identidade (identidade para si, identidade para os outros) (JOSSO, 2007, p. 414).

A formação funciona como uma voz de acesso às questões pertinentes aos atores sociais, tanto no que diz respeito ao exercício da profissão — enquanto porta-vozes dos problemas vividos pelos grupos sociais em que opera —, como nas polêmicas de sua vida particular.

A questão da identidade é uma preocupação central do profissional nas mais variadas formas de representação da realidade, como a solidariedade que combate as múltiplas formas de exclusão da sociedade ou estratégias ligadas à condição empregatícia etc.

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades exprimidas são confrontadas à sua frequente inadequação a uma compreensão liberadora de criatividade em nossos contextos em mutação. O trabalho sobre essa subjetividade singular e plural torna-se uma das prioridades da formação em geral e do trabalho de narração das histórias de vida em

particular (JOSSO, 2007, p. 415).

A subjetividade foi, por muito tempo, um aspecto relegado ao esquecimento, mas hoje vem realimentando os novos esforços teóricos em torno da formação do professor, chegando a constituir o núcleo da articulação de novas propostas educacionais.

A preocupação com os aspectos subjetivos envolvidos vem se expressando em um movimento mais amplo e geral, “que diz respeito às mudanças paradigmáticas e às rupturas que se operam no âmbito das ciências sociais no decorrer do século XX” (BUENO, 2002, p. 14).

Na prática educativa, o método bibliográfico foi muito empregado entre os anos de 1920 e 1930, pelos sociólogos da Escola de Chicago, EUA (BUENO, 2002, p. 16), caindo, em seguida, em desuso até os anos de 1980, quando começa a ser amplamente difundido no campo da sociologia, provocando discussão, principalmente no que diz respeito a transformá-lo em um método científico na área das ciências sociais, com hipóteses prévias e quantificação dos seus produtos. “Essa atitude, definida por Ferrarotti como ‘escandalosa’, deve-se a uma total incompreensão do valor de conhecimento que o método autobiográfico atribui à subjetividade”, explica Bueno (2002, p. 17), que divide a biografia subjetiva em vários níveis:

- a. porque por meio dela o pesquisador lê a realidade do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado;
- b. porque os materiais — em geral autobiográficos — estão sujeitos a inúmeras deformações:
  - i. escritos: “um sujeito-objeto que se observa e se reencontra”;
  - ii. orais: interações entre o observador e o observado.

Tomar uma biografia como um ‘exemplo’, ‘caso’, ou ‘ilustração’, no âmbito de um quadro interpretativo de maior abstração, constitui, [...] um empobrecimento ainda maior do método [...] apelar para a representatividade da biografia significa negar o caráter histórico do método — uma vez que se trata da história de uma vida — e o pressuposto da subjetividade nele contido (BUENO, 2002, p. 18).

Narrativas da vida escolar vêm cumprido importante papel no processo de formação de professores “como algo que exige a interpretação da experiência e história de vida escolar, com o reenquadramento de suas peculiaridades, êxitos, fracassos, momentos cruciais, interesses e investimentos, que falar sobre si próprio permite” (BUENO, 2002, p. 27).

Para Josso (2007, p. 437):

[...] as abordagens biográficas em pesquisa e em educação não podem ser a panaceia universal, elas se apresentam como uma via de conhecimento que enriquece o repertório epistemológico, metodológico e conceitual dos educadores, terapeutas e outros profissionais da relação e das transações sociais (como a mediação, por exemplo). Ela enriquece também nosso repertório de “pessoas comuns”, permitindo-nos desenvolver uma consciência do si individual e coletivo mais sutil.

Conforme Antunes (2008, p. 4172), é importante considerar as histórias de vida dos educadores, não como um processo linear de acumulação de conhecimentos, mas como a reflexão sobre a sua própria ação e a permanente reconstrução dos processos identitários. “Isso significa dizer que os processos de formação estão relacionados e são produzidos através da trajetória de vida e dos percursos educativos de cada professor no decorrer da sua carreira docente” (ANTUNES, 2008, p. 4172).

A riqueza da narrativa autobiográfica é patente ao observarmos que “em todas as idas e vindas de cada história é exercida uma arte de pensar [...] capaz de se ajustar ‘como uma luva’ às artes de fazer que são praticadas” (ALVES, 2007, p. 69).

Todas as manifestações narrativas têm duas qualidades: a subjetividade e a identidade dos sujeitos. “Nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.” (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 9)

Delory-Momberger considera a educação como o conjunto de operações mentais e comportamentos verbais e gestuais, mobilizados pelos sujeitos. Para Souza (2008), a produção dos modos de vida se encontra nas histórias de vida e nos modos de narração.

As narrativas autobiográficas contêm experiências de vida, revelam

formas para compreender a formação, os saberes e as aprendizagens da profissão. A história é construída por histórias individuais, registros de memória, de tempos e espaços, a singularidade do indivíduo tecida no coletivo, analisa-se a parte para que se compreenda o todo.

A formação continuada de professores tem como objetivo a autonomia e emancipação dos sujeitos, conforme a visão freireana. Ao narrar seus processos formativos, o sujeito desenvolve sua autonomia, capacidade de reflexão, de crítica e escolhas.

Essa perspectiva de formação apoia-se na teoria tripolar / quadripolar de Pineau (2003), autoformação (olhar para si), ecoformação (a relação com natureza), a heteroformação (o modelo do outro), e co-formação (aprender com os pares).

A formação é a possibilidade de articular tempos, espaços, várias fontes e pontos de vista. A autoformação consiste no aprender consigo mesmo; a heteroformação, formação realizada nas instituições; a ecoformação é aquela que ocorre na vida e no local de trabalho, onde se aprende com o outro, dá destaque “à reciprocidade da formação do meio ambiente. É só sabendo como o ambiente nos forma, nos põe em forma, que saberemos como formar um meio ambiente viável, suportável e vital” (Pineau, 2003, p. 158). A co-formação é o saber que aprendemos com o outro, com os pares, em situações de informalidade.

As narrativas autobiográficas são um caminho para a aquisição do autoconhecimento no processo de formação continuada, cujo objetivo é a autonomia e emancipação dos sujeitos.

## **2.1 A narrativa autobiográfica e autoconhecimento**

O método da Colcha de Retalhos preconizado por Berkenbrock Rosito (2007) foi utilizado para produzir a narrativa autobiográfica da pesquisadora deste estudo. A epistemologia decorrente da utilização deste método converge com a perspectiva freiriana de que o conhecimento é produzido a partir do projeto de vida da pessoa. Nesse sentido, o método da Colcha de Retalhos foi

desenvolvido por meio da narrativa escrita, pictórica e oral. A narrativa escrita da atividade Biográfica do Ensino Superior e o “Quadro Linha da Vida” transformam-se em narrativa pictórica. Em sua sala cada participante narra oralmente a sua experiência para o outro.

Como primeira atividade a realização de um trabalho Biográfico sobre o Ensino Superior, compreende a narrativa escrita de 3 cenas marcantes no Ensino Superior e a reflexão da formação no Ensino Superior se foi de autoria ou não, na relação com as disciplinas, com o professor e que aluno(a) você foi.

A segunda atividade é a narrativa autobiográfica, a narrativa da História de Vida, propriamente dita. A estratégia se constitui na elaboração do “Quadro Linha da Vida”, buscando “os momentos divisores de água”, inspirado nos “momentos charneiras” (Josso, 2004), nas categorias de espaço e tempo: vida familiar, escolar, acadêmica, profissional, livros, filmes, pessoas, relacionamento amoroso. Fazer um mapeamento de acontecimentos que provocaram uma transformação de referenciais de vida. Provocando uma mudança profunda no seu modo de pensar e agir, na perspectiva do paradigma experiencial de Josso (2004).

Duran (2009, p. 27) aponta para a seguinte colocação de Bakhtin:

Entendo por biografia ou autobiografia uma forma tão imediata quanto possível, e que me seja transcendente, mediante a qual posso objetivar meu eu e minha vida num plano artístico. Vamos examinar a forma da biografia somente nos seus aspectos que possam servir para a auto-objetivação, ou seja, no que pode ser autobiográfico no plano de uma eventual coincidência entre o herói e o autor ou mais exatamente (pois, na verdade, a coincidência entre o herói e o autor é uma *contradictio in adjecto*, na medida em que o autor é parte integrante do todo artístico e como tal não poderia, dentro desse todo, coincidir com o herói que também é parte integrante dele. A coincidência de pessoas “na vida”, entre a pessoa de que se fala e a pessoa que fala, não elimina a distinção existente dentro do todo artístico; e, de fato, pode se formular a pergunta: como me represento a mim mesmo? Pergunta esta que se distinguirá de outra: quem sou eu?), no que particulariza o autor em sua relação com o herói.

A Biografia educativa, como denominou Dominicé (2008, p. 22-23) é diferente de uma autobiografia. A autobiografia implica narrar a história de vida, ela mostra-se como o “relato das experiências que, ao longo da vida, se



constituíram de maneira formadora, trazendo a intensidade de um processo muito pessoal marcado por seu sentido coletivo”. A narrativa encontra o sentido ao perceber a singularidade tecida no coletivo.

### **2.1.1 A singularidade de uma história de vida: uma justificativa para os caminhos da pesquisa**

O problema de pesquisa nasce de nossa História de Vida. Na disciplina Interdisciplinaridade e Educação, no programa de mestrado em educação da Universidade Cidade de São Paulo, fomos convidados a fazer uma investigação na linha do tempo pelo “Quadro da Linha da Vida” construído por Berkenbrock Rosito (2007), em parceria com Warschauer.

No quadro, foram resgatados momentos da minha vida familiar, escolar e profissional, professores e pessoas que marcaram a minha trajetória, além de relacionamentos afetivos, filmes e livros marcantes como viagens importantes. A análise levou-me a observar, de modo novo, muitos aspectos da minha história de vida e iniciar uma caminhada para o autoconhecimento, procura da minha essência e percepção do meu ser professora.

Comecei a refletir sobre a importância do professor, na minha formação. Com um irmão portador da Síndrome de Down aprendi a importância da humildade e o significado do amor incondicional.

A descoberta da síndrome ocorreu quando ele tinha 9 meses. Seu desenvolvimento psicomotor, bastante lento, fazia com que, muitas vezes, os médicos duvidassem das suas possibilidades de desenvolvimento ou, mesmo, de sobreviver.

Os membros da família uniram esforços, paciência e solidariedade na busca da construção de um ser: independente, sociável, amável e feliz, contrariando as expectativas médicas para a época.

A Síndrome de *Down*, na maioria das vezes, decorre de um acidente biológico, chamado de Trissomia do Cromossomo 21. O portador desta anomalia, nos primeiros anos de vida, tem dificuldade de adaptação ao mundo externo. Sua sobrevivência, tanto física como mental, depende da atenção que

receber.

No que se refere à inteligência e escolaridade, as condutas terapêuticas fizeram, também, grandes progressos. Hoje, muitos indivíduos portadores da Síndrome de Down são alfabetizados e estão inseridos no mercado de trabalho. Não podemos perder de vista, entretanto, que essas conquistas não estão ao alcance de todos os pacientes. Elas dependem, principalmente, de condições familiares propícias, do tratamento precoce e adequado e das oportunidades oferecidas pelas comunidades em que vivem (SCHWARTZMAN, 2002, p. 91).

Nos primeiros anos após o seu nascimento, o seu desenvolvimento físico e mental, por ser muito lento, era um motivo de grande preocupação para meus pais. Sua saúde exigia tratamento personalizado, bastante oneroso, o que me levou a trabalhar cedo, para cooperar no processo da educação do meu irmão. Não foi uma decisão fácil, pois significava ficar distante de seu carinho durante todo o dia. Contudo, a nossa relação se tornou enriquecedora, baseada na compreensão e no amor, o que contribuía para o desenvolvimento de nós dois. Esta experiência me ajudou a reconhecer a beleza da vida de uma outra maneira, a ser mais simples e valorizar o que cada um traz dentro de si, compreendendo que o relacionamento significativo:

[...] envolve uma série de interações no tempo, entre dois indivíduos conhecidos um do outro. Porque os indivíduos se conhecem, a natureza e o curso de cada interação são influenciados pela história de interações passadas entre os indivíduos em questão e talvez, por suas expectativas de interações no futuro (HINDE, apud SIMÃO, 1986, p.11).

Frequentemente ele me acompanhava nas visitas a amigos e familiares. E, aos poucos, tornou-se uma criança simpática e comunicativa que não se constrangia em ambiente algum. Sua presença, num lugar, conhecido ou não, era sempre motivo de alegria. Tornava o ambiente agradável, logo após a sua chegada ou um ambiente hostil em algo prazeroso e repleto de alegria. A sua maneira agradável de lidar com os problemas do mundo e com as pessoas mudou o sentimento daqueles que não eram envolvidos com os portadores da síndrome. No início, quando o conheciam, demonstravam um sentimento de medo, desprezo e compaixão, pois era uma criança deficiente

ou, ao menos, diferente, devido à sua lentidão e a limitação no falar. Após algum tempo de convívio, passavam a apreciar a sua presença. Contudo, ele não deixou de ser deficiente e diferente. Então, o que levou as pessoas à aceitação do seu modo de ser?

Sua interação social aprimorou-se, a partir do momento em que deixou de sentir-se amedrontado em ambientes diferentes daqueles que lhe pareciam familiares e nos quais, agora, se sentia aceito.

A amabilidade é uma característica marcante dos portadores da Síndrome de *Down*, embora, de acordo com alguns profissionais da Educação Especial, há muitos portadores desta Síndrome com fortes sintomas de comportamento agressivo e violento. Este fenômeno é decorrente da falta de carinho e paciência dos familiares e acarreta problemas a seu desenvolvimento social.

Para os portadores de Síndrome de *Down* serem aceitos pelas pessoas com as quais convivem, precisam ser compreendidos com suas limitações e ser percebidos como seres diferentes dos não portadores. Esta compreensão me levou a reconhecer que, de algum modo, as pessoas têm suas limitações, independentemente das condições física, psicológica ou financeira, nas quais se encontram, mas, na essência, são idênticas.

Na escolarização, aos 6 anos de idade, gostava muito de ler e estudar. No meu sentir, eu era muito bem aceita pelos professores, uma aluna que não apresentava problemas: era calma, sabia ler, escrever e fazer contas.

Aos 17 anos, durante o meu primeiro ano, no Ensino Superior, no Curso de Letras, Português e Inglês, uma questão marcou minha experiência educacional: eu tinha desenvoltura para lidar com a Língua Inglesa, apenas nos aspectos da escrita.

Apesar de isso representar um desafio para o meu desenvolvimento com relação ao idioma, havia constrangimentos e os alunos que enfrentavam dificuldades eram tratados de modo inadequado. A questão não era o método, mas a relação aluno-professor. Não havia uma compreensão das dificuldades do aluno para estimulá-lo.

O método usado era o descrito por Vilarinho (1985, p. 44):

a) perguntas e respostas fixas para o aluno decorar (aprendizado reprodutivo); b) interrogatório baseado na recitação da lição (marcar e tomar a lição). Geralmente, os interrogatórios são feitos sob a forma oral, quase sempre ao final de uma exposição ou ao início de uma aula com vistas à recapitulação dos conteúdos dados na aula anterior e introdução de novo tema.

Constitui-se em um importante instrumento de fixação de conteúdo, desde que o aluno tenha liberdade para responder e participar da aula sem sentir-se coagido ou não acolhido. Para a professora da disciplina em questão, os alunos que ingressavam no Curso de Letras não estavam preparados para frequentar suas aulas. A incoerência estava no fato de que os alunos tinham se submetido a um exame seletivo, onde apenas se exigiam conhecimentos da língua escrita.

Despertei para uma questão: eram os alunos que não estavam preparados para o ingresso no curso ou a professora não tinha o preparo necessário para essas situações? A preocupação era favorecer o aprendizado do aluno, respeitando-o por aquilo que ele é e o que traz dentro de si? Era compreendido o estado de constrangimento e desestímulo de alguns alunos?

Essa experiência foi desencorajadora, estando entre os motivos que me levaram a deixar o curso de Letras. Após dois anos, ingressei no curso de Pedagogia, levada pelo interesse em aprender a refletir sobre questões educacionais. Neste curso, tenho percebido o quanto se pode fazer pela educação e, principalmente, pelo desenvolvimento dos profissionais da área.

Já no curso de Pedagogia, pude observar algumas questões que envolveram uma experiência vivenciada com meu filho durante o seu 3º ano, no Ensino Fundamental. Ele começou a apresentar, no decorrer do primeiro semestre daquele ano, problemas de gagueira. Tinha dificuldade em iniciar a frase e acabava por repetir, várias vezes, o que pretendia dizer, além de gaguejar. Seu sono era agitado e, pela manhã, apresentava desculpas para não ir à escola.

Como pedagoga, revolvi investigar a situação, ponderando alguns dos problemas que poderiam levar o aluno a desejar ausentar-se da aula. Sua médica sugeriu que eu observasse, mais atentamente, seu convívio na escola,

pois os sintomas poderiam ser decorrentes da agressividade de algum colega ou, mesmo, do autoritarismo no ambiente escolar.

Comecei a perguntar-lhe sobre as suas preferências e rejeições, relacionadas ao ambiente escolar. No início, ele procurava fugir do assunto e, quando insistia em falar, ficava assustado e começava a chorar. O procedimento indicado por sua médica foi a terapia com um profissional da área. Ele passou a frequentar o consultório da terapeuta e, no final da segunda semana, fui chamada para uma consulta. Ouvi as observações da terapeuta, comentando os desenhos produzidos por ele.

A análise indicava problemas de relacionamento. Levei a questão para a escola, levantando a possibilidade de problemas no relacionamento com a professora ou com colegas. Ao conversar com a professora, constatei seu despreparo para lidar com aquela situação e a sua dificuldade em compreender e contornar a situação apontada pela terapeuta. A única alternativa foi solicitar a transferência do meu filho de sala.

Compreendi a dificuldade do professor de lidar com sentimentos construídos, a partir da sua ação pedagógica. Uma situação típica de ambiente em que a prioridade é o conteúdo, em detrimento do sujeito. Como se o conteúdo fosse o mais importante na construção do saber.

Observa-se, pois, a complexidade em lidar com os alunos diferentes, que têm maior facilidade ou dificuldade, em todos os níveis de ensino, vistos como aqueles que não se encaixam na prática pedagógica e a comprometem.

Outro momento charneira é a minha atuação no Centro de Treinamento da Vida - CTVida, uma ONG que, em 2005, passou a Organização Social e Civil de Interesse Público - OSCIP. Foi criada com o objetivo de contribuir na área educacional e facilitar a inclusão social. Parte-se do pressuposto de que todos os seres humanos são iguais, devido ao respeito e ao amor que se tem por aquilo que cada um traz dentro de si e, ao mesmo tempo, diferentes, porque cada um tem a sua própria essência, o que torna cada ser especial em seu existir. Pelo aprendizado que supõe a diferença, crescemos e elaboramos a nossa maneira de perceber a realidade da vida.

Esse contexto é um lugar de formação continuada de professores,

nele, suas necessidades e dificuldades são alvo de reflexão, a partir das experiências de suas práticas pedagógicas, nas escolas públicas da Rede Municipal da cidade de São Paulo.

### **2.1.2 Minha trajetória (auto)formativa**

Em contato com a metodologia da narração de histórias de vida de Josso (2007), no Mestrado, como processo de (auto)formação, pude compreender que as atividades que venho desenvolvendo na minha trajetória profissional foram geradas por experiências da minha infância até a idade adulta. Este processo pode ajudar o professor a entender o motivo pelo qual desenvolve determinada prática pedagógica, pois

[...] o trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiências, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (JOSSO, 2007, p. 414).

Após o curso de Pedagogia, comecei a trabalhar como professora de Psicologia da Educação e Sociologia da Educação, nos cursos Técnico de Secretariado e Técnico de Contabilidade, no período da noite, numa escola particular. Naquela época, pelas experiências com as quais me deparei, na sala de aula, pude entender a importância do papel do professor que atua no ensino noturno.

O aluno do período noturno enfrenta uma série de dificuldades. Desempenha atividades profissionais durante o dia, e decide fazer um curso técnico, visando à ascensão profissional. Alguns abandonaram a escola e voltaram a estudar para recuperar “o tempo perdido” (informações dos próprios alunos). Contudo, costumam chegar atrasados à aula, muito cansados, com pouca disposição para estudar. Após os primeiros vinte minutos de aula, adormeciam. Eram poucos os que se interessavam pelo conteúdo.

Comecei a sentir-me insatisfeita com o meu trabalho, pois desejava que os alunos aproveitassem mais o curso. Numa sexta-feira tive a coragem de mudar aquela realidade. Era uma noite muito quente, no final de março, havia apenas seis alunos dos 40, na classe. Quando perguntei o que havia acontecido, pois o número de faltas era imenso, responderam: “Professora, o pessoal foi tomar chope e decidiu não entrar na escola hoje”. Fiquei muito triste, pois era um sinal de que minha aula tinha pouca importância para eles.

No final de semana, pensei muito a respeito, tentando encontrar uma maneira para melhorar o aproveitamento no curso e nas minhas disciplinas. Assim, na segunda-feira seguinte, iniciei a aula perguntando o que gostariam que fosse acrescentado às aulas para torná-las mais agradáveis. Recebi como resposta: “Professora, nada. Você dá o que tem que dar. Nós é que não aguentamos ouvir, todo dia, as mesmas coisas nas aulas”. Perguntei: “Como assim, me expliquem melhor?” Responderam-me: “O que este negócio de sociologia tem a ver com a gente? Nada!”. Levei um choque! Pensei: realmente, a minha aula não significa nada para eles.

Comecei a explicar a importância do processo sociológico e seus benefícios, citando alguns exemplos que ocorriam nas organizações empresariais. Eles responderam prontamente, trazendo os problemas que enfrentavam no seu cotidiano profissional. A partir desta aula, comecei a desenvolver “estudos de casos” no qual pudéssemos discutir as dificuldades ocorridas no ambiente de trabalho. Minhas aulas, a partir daí, começaram a seguir um novo rumo. Raramente, havia falta, mesmo nas sextas. Eles aproveitavam o “estudo de casos” para contar suas dificuldades. Os próprios alunos expressavam suas opiniões com o objetivo de ajudar o amigo a sanar um problema, pois muitos já haviam vivido problemas semelhantes, e compartilhar suas experiências, sem medo de um julgamento negativo, faziam muito bem.

Apreendi muito com essa experiência. Apreendi que, quando o professor realmente deseja contribuir para o aprendizado do aluno, consegue. O processo pode ser doloroso, inicialmente, pois pede humildade do professor para reconhecer-se ineficiente naquele momento. Entretanto, se conseguir

derrubar essa barreira, se sentirá um novo profissional, capaz de atuar, com competência, na melhoria da educação. Para tanto, é necessário que o professor compreenda que “ensinar exige querer bem aos educandos” (FREIRE, 2008a, p. 141).

Quando nos aproximamos dos alunos e refletimos sobre suas dificuldades, percebemos que eles têm as mesmas necessidades que nós professores. Desejam ser entendidos, como seres humanos, pois não podem ser responsabilizados pelo lugar ou condição onde nasceram e aguardam uma oportunidade de ser respeitados como são. O professor também espera ser respeitado como é.

Ao ler o livro de Maria da Glória Gohn, *Educação não formal e cultura política* (2008), percebi que utilizei traços da educação não formal para resolver problemas na educação formal, pois, “um dos supostos básicos da educação não formal é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social” (GOHN, 2008, p. 103). Quando há a oportunidade do aluno trocar experiências do vivido com outro aluno ou o professor, ele tem a oportunidade de desenvolver um novo olhar sobre uma situação. “É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado [...] a produção de conhecimentos ocorre não pela absorção de conteúdos previamente sistematizados, objetivando ser apreendidos, mas o conhecimento é gerado por meio da vivência de certas situações-problema” (GOHN, 2008, p.103).

Nesse mesmo período, durante o dia, eu trabalhava na área de vendas na Cia. Suzano de Papel e Celulose, onde fiquei por quase onze anos. Depois ocupei o cargo de Gerente de Vendas em uma concorrente, Málaga Papéis, com atuação na Argentina e Chile. Na Cia. Suzano, os funcionários novos passavam por um treinamento na minha área, sob a minha orientação, focando a política de bom atendimento da empresa.

Talvez, pelo fato de ter crescido com um irmão portador da Síndrome de Down, eu tenha me tornado mais solidária e menos competitiva. Isso me ajudava, no meio empresarial, a conquistar amigos e a exercer cargos de liderança. Mesmo assim, enfrentava, como gerente, muita dificuldade com parceiros e amigos da área, sendo levada, na maioria das vezes, a questionar



se valia a pena continuar num mercado tão competitivo e até desumano. Quem atua nessa área tem como objetivo central “fazer negócio” ou “ganhar dinheiro”, não está preocupado com o bem-estar do outro e sim com o próprio negócio. Isso me levava a refletir sobre a dimensão ética que parecia ausente na educação desses profissionais.

Em 1997, numa casa assistencial, desenvolvi dois cursos para a população carente: Técnicas de Vendas e Técnicas de Secretariado, aos sábados. Foi uma experiência muito gratificante! No início, estava só no desenvolvimento deste trabalho e, com o tempo, apareceram outras pessoas que puderam colaborar fortemente. Chegamos a receber da Xerox do Brasil, dez computadores por meio de um funcionário que trabalhava conosco. Assim, o aluno que frequentava um dos cursos aprendia paralelamente informática.

O público era de classe muito pobre, alguns não tinham dentes ou estavam estragados. Aos poucos, na própria Casa, conseguimos fazer com que eles tratassem de seus dentes, mesmo porque é mais fácil encontrar um trabalho com os dentes em bom estado. Outro acontecimento nos ajudou muito: uma agência de emprego, que colocava, no mercado de trabalho, aqueles que demonstravam maior interesse e dedicação. Eram muito tímidos, tinham baixa autoestima e dificuldade com a escrita, pois, na grande maioria haviam abandonado os estudos no Ensino Fundamental. Alguns chegaram a refazer o curso três vezes seguidas, pois a dificuldade de entendimento do conteúdo tratado era grande. Os “estudos de casos” tinham o objetivo de preparar os alunos para o cotidiano profissional.

Dois anos após ter deixado essa Casa, estava no meu carro próxima ao metrô Tatuapé, quando um rapaz aproximou-se, batendo no vidro, e me disse alegremente: “Professora, professora, você se lembra de mim?” Eu, de imediato, levei um susto, mas logo o reconheci e respondi que sim, que ele havia estudado comigo! E ele me respondeu: “Então professora, você lembra daquele trabalho que você me arrumou?”. “Sim, lembro”, respondi. “Então, professora, agora eu sou encarregado do setor lá!” Foi um dos momentos mais importantes da minha vida. Eu nunca vou me esquecer desta experiência!

De acordo com Freire (2008a, p. 72), “ensinar exige alegria e

esperança”. É necessário que o professor acredite no aluno, não desista dele, mesmo nos momentos mais difíceis do processo ensino-aprendizagem e é importante que o aluno sinta que o professor acredita que ele pode enfrentar os obstáculos e seguir adiante. Assim, juntos, de mãos dadas, poderão construir uma sociedade mais justa.

No final de 2004, insatisfeita com a minha carreira profissional, decidi criar a ONG CTVida.

Lá, o trabalho pedagógico é desenvolvido com o objetivo de contribuir para a educação inclusiva. Supõe-se que o aluno, quando se sente acolhido, é capaz de lidar com maior facilidade com seus medos e inseguranças, minimizando sua interferência no aprendizado.

No início de 2008, o CTVida participou com 1.344 oficinas em 11 escolas da Rede Pública Municipal, na região da Freguesia do Ó/Brasilândia, jurisdicionada à Diretoria da Freguesia do Ó/Brasilândia, no projeto “São Paulo é uma escola”, do ensino fundamental. As oficinas foram as mais variadas: origami, robótica, música, dança, xadrez, capoeira, educação especial para deficientes auditivos, comunicação, inclusão digital. Participou do “Projeto Período Integral”, iniciado em 2008, na Rede Pública Municipal da cidade de São Paulo, com quatro coordenadores e 20 professores, chamados de oficineiros.

No início, o espaço da formação continuada se restringia a resolver problemas do cotidiano que eram trazidos pela própria escola à coordenação e à direção do projeto, às vezes, as queixas das escolas chegavam à coordenação e à direção da Oscip, sobre a prática pedagógica.

A maioria dos professores do CTVida está, no momento de sua formação inicial, no ensino superior ou são formados recentemente. Um dos maiores medos do professor, no início da sua carreira, é a falta de experiência, o que nos permite inferir o equívoco que é a ênfase excessiva à parte teórica, no processo de formação acadêmica. Ao enfrentar uma sala de aula, o professor percebe a dificuldade que é articular teoria e prática, frequentemente acompanhada da indisciplina e desinteresse dos alunos.

Constatavam-se os desencantamentos do professor, diante dos

desdobramentos que revestem a prática pedagógica. Havia uma necessidade de compreender novos significados e identificar lacunas na formação acadêmica, para compreender a sala de aula, plasmada pelos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, com diferentes dificuldades.

As dificuldades do professor para lidar com a prática pedagógica implicavam revisões de conceitos educacionais. Nas reuniões pedagógicas, com os professores do CTVida, as discussões sobre as dificuldades do aluno, no processo ensino-aprendizagem, estiveram sempre presentes. Pelos estudos de casos, percebemos que, muitas vezes, tais dificuldades estavam presentes na formação do professor.

A sala de aula tornou-se palco do drama de professores, constatando-se reações de fuga da responsabilidade, fazendo recair a culpa sobre os alunos e o sistema. Os alunos sentiam-se incapacitados para a aprendizagem. O professor desesperava-se por não saber o que fazer.

Os dissabores da sala de aula eram muitos, apontando para questionamentos de modelos pedagógicos tradicionais. Enfatiza-se a busca de sentidos e significados daquilo que pode ser considerado fundamental, para a formação humana do cidadão. Percebeu-se, neste contexto, que novas abordagens exigem novas atitudes, configurando discursos mais adequados aos novos cenários apresentados. A necessidade da formação continuada está inserida em uma realidade plural e de complexidade.

Em decorrência, surgiu a proposta de realização de encontros mensais com professores, cujo objetivo seria refletir e discutir sobre as dificuldades de cada um. Os resultados não foram positivos, havia insegurança e o medo da crítica impedia a reflexão. A estratégia adotada foi a discussão de “estudos de casos”, desenvolvidos pelos próprios coordenadores, que tinha como objetivo funcionar como um espelho para os participantes. Aos poucos, isto foi gerando um ambiente de segurança para abordar as deficiências encontradas no trabalho de cada um. Constatou-se que as narrativas sobre si proporcionavam uma melhoria na sua atuação como professores.

Era clara a relevância da narrativa no processo de formação continuada. Tal observação conduz à proposta de Josso (2004), que aborda a

necessidade do autoconhecimento na prática pedagógica. A autora desenvolveu um trabalho, tendo como ferramenta a conscientização de si, através da história de vida. Através da linha do tempo, é possível compreender determinadas experiências, tecidas na história de vida, que foram significativas, porque houve uma aprendizagem e, portanto, formativas da maneira de ser pessoal e profissional.

## **2.2 O autoconhecimento**

Houve um tempo em que o professor foi considerado aquele profissional que conhecia a matéria e gostava de falar, conforme observa Simão (1986, p. 91):

Para ser professor, a pessoa precisa saber a matéria e gostar de falar. Bom professor é aquele que prende a atenção dos alunos, mesmo quando a matéria é chata. É aquele que dá algum exemplo quando a gente levanta a mão e diz que não entendeu muito bem. O maior problema do professor é manter a disciplina da classe.

Nos tempos atuais o papel do professor ampliou-se. Para Florestan Fernandes (apud SOARES, 2003), o professor que pensa que sua tarefa “é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e a condição em que vivem”, não compreende que isso não coopera para a formação do sujeito. Esse professor faz papel de mero coadjuvante, ignorando o ser-aluno que está se desenvolvendo, que está se construindo. E que, neste sentido também é um aprendiz, pois exige humildade no processo ensino-aprendizagem, com a intenção de levar o professor a conhecer o seu verdadeiro papel, como agente conscientizador.

Ignorar o ser do aluno que está se desenvolvendo e construindo é prender a sociedade a “laços do passado”. A escola tem estado, até então, a serviço de uma classe dominante, cujo objetivo é criar seres passivos, não pensantes ou com pouco poder de decisão, que possam atender às tarefas operacionais e de produção Cabe-lhe determinar que tipo de educação deseja para os seus alunos.

Freire (2008a) afirma que toda educação é ideológica, razão pela qual

todo professor precisa escolher o tipo de identidade que deseja construir com seus alunos. Mesmo que responda que não há um modelo de identidade apropriado, estará expressando uma ideologia, provavelmente, a menos adequada a seus alunos.

Freire (2008a) ainda afirma que toda educação é política. Se o educador não atuar em sala de forma imparcial, para que seus alunos possam ultrapassar as barreiras determinadas pelo sistema educacional, ele não estará promovendo um ensino que amplifica os horizontes do aluno, ou seja, uma educação que liberta. Somente o ser livre é capaz de tomar decisões. E essas decisões só terão importância para si e para a sociedade, se forem pautadas por uma dimensão ética. Parece confirmar que a “educação bancária”, de Freire (2008a), continua presente nos dias atuais.

Educar é, pois, o esforço solidário das gerações humanas, uma atividade por meio da qual o indivíduo é elevado no nível do desenvolvimento cultural coletivo do gênero humano, de modo a poder integrar como membro a sociedade cosmopolita dos seres racionais, com pleno acesso e disposição sobre o patrimônio cultural da espécie humana. Já no plano do gênero humano em seu conjunto, educar significa desenvolver cada vez mais as disposições naturais para a humanidade, um processo indefinidamente em aberto, conduzindo o homem progressivamente para um ideal de perfeição que corresponda ao ideal da humanidade. A solidariedade é o dever que une as gerações no processo educativo: os homens mal educados — que carecem de disciplina e instrução — são maus educadores, e, por conseguinte, maus operários na obra histórica e coletiva de conduzir a humanidade à sua destinação: as crianças devem ser educadas não para o estado presente, mas para o estado futuro, possivelmente melhor do gênero humano, isto é, de conformidade com a ideia de humanidade em sua completa destinação (MASSI & GIACÓIA JÚNIOR, 1998, p. 351-355).

Como construir um professor humanitário, solidário que leve o aluno a fazer uma correta interpretação de mundo para atuar e contribuir fortemente na transformação da sociedade, se sua educação não foi assim? Quem é este professor capaz de desenvolver este tipo de educação? De onde ele veio? Como foi o seu processo de formação? Ele tem consciência do resultado da sua prática pedagógica em sala? Como ele desenvolveu o seu método pedagógico de trabalho? Como desenvolveu as suas primeiras experiências pedagógicas? Como ele aprendeu a analisar o resultado das suas práticas

pedagógicas? Ele vai ao encontro da construção de identidades autônomas, livres e responsáveis? Como ele vê seus alunos? Como aprender a ser professor?

As perguntas são muitas, mas muitos professores jamais se deram conta da complexidade que envolve a sua formação, o seu papel social e profissional e o processo ensino-aprendizagem dentro do contexto escolar; nem tampouco, como o autoconhecimento poderia contribuir para uma melhoria qualitativa na sua vida social e profissional.

Souza (1996) intitula este processo, “a procura do eu perdido”. Explica a necessidade de conhecer a si mesmo, bem como as suas “implicações na produção do conhecimento em coletividade”. Para a autora, encontrar os pensamentos e sentimentos que envolvem a construção de um trabalho pedagógico significa alertá-los para os aspectos irrefletidos que possam dificultar os resultados deste trabalho.

[...] o autoconhecimento favorece a descoberta das pré-concepções (princípios, crenças e valores) que constituem forças poderosas na direção das opções. São “demônios interiores e superiores a nós” emergindo do movimento dialógico entre o “eu” e a obscuridade onde habitam esses demônios que as pessoas possuem e que são suas origens vivas, que auxiliam na condução da vida. O diálogo com esses demônios, e não só com autores que escrevem sobre temas ou abordagens utilizadas, é necessário para que possam ser assumidos de forma consciente (SOUZA, 1996).

O que são crenças?

Para Japiassú e Marcondes (1999), crença é a “atitude pela qual afirmamos, com certo grau de probabilidade ou de certeza, a realidade ou a verdade de uma coisa, embora não consigamos comprová-la racional ou objetivamente”. É uma das inferências mais complicadas da prática pedagógica, pois o professor ensina de acordo com as crenças que foram desenvolvidas em determinados momentos da sua vida. Para ele, tiveram um significado marcado por uma época, por uma situação especial e foram submetidas a sua interpretação dentro de um determinado contexto. Assim, a crença conceituada dentro de uma experiência que, no momento em que foi construída, tinha uma interpretação feita pelo seu juízo de valores. Com o

passar do tempo, é provável que ela tenha sofrido algumas alterações, mas sempre dentro do seu contexto de entendimento. Ela funciona para o sujeito como verdade absoluta, pois ele acredita que as experiências, advindas dela são o melhor para si.

O professor atua em sala de acordo com aquilo em que acredita. Mesmo que reflita sobre o que está realizando, a crença principal alicerça a sua decisão. Qualquer reflexão sobre a sua ação está embasada nas suas experiências anteriores sobre as quais favoreceram as construções de suas crenças, das quais funcionarão como um elemento de comparação para sua tomada de decisão.

Mas, como o professor poderá promover mudanças na sua prática pedagógica, se o que ele faz está de acordo com o que ele apreendeu durante o seu processo de formação?

O autoconhecimento ou conhecimento de si mesmo pode fornecer respostas para essas dúvidas, desde que o envolvido esteja preparado para um olhar profundo para dentro de si. O autoconhecimento é a junção de duas palavras: do prefixo auto, que significa, de acordo com Fernandes, Luft & Guimarães (1993, verbete) “próprio de si mesmo”, e da palavra conhecimento, que significa, de acordo com Japiassú & Marcondes (1999), do latim *cognoscere*: procurar, saber, conhecer. “Conhecimento é a função ou ato da vida psíquica que tem por efeito tornar um objeto presente nos sentidos ou à inteligência” (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1999, p. 51).

Para Ferreira (2004, p. 176), conhecimento é: “1. Ato ou efeito de conhecer, 2. Informação ou noção adquiridas pelo estudo ou pela própria experiência, 3. Consciência de si mesmo”.

Para a psicologia comportamental, o autoconhecimento está ligado ao comportamento do indivíduo, ou seja, ele se comporta de acordo com o conhecimento que tem de si. Skinner (apud TOURINHO, 2006) define o conceito de autoconhecimento como “os eventos relativos a todo e qualquer comportamento do próprio indivíduo, mesmo que sejam públicos, e não privados. Estamos conscientes do que estamos fazendo, quando descrevemos a topografia do nosso comportamento”.

O autor aponta: “o autoconhecimento é autodiscriminação. Isso significa dizer que falar de autoconhecimento implica referir-se a um comportamento encoberto sob controle de variáveis também internas do próprio organismo” (SKINNER, apud TOURINHO, 2006).

Somente é autoconhecimento, quando o sujeito é capaz de descrever os motivos pelos quais comporta-se em relação a alguma coisa. Então, o autoconhecimento é resultado de uma reflexão profunda sobre um determinado acontecimento. Se o sujeito detectou uma crença, mas não conseguiu provocar mudança no seu comportamento, ainda não é autoconhecimento.

Para Santos Neto (2006, 34), “o autoconhecimento implica, exatamente, a consciência da dimensão espiritual do ser humano”. Neste caso, o autoconhecimento provocará uma mudança na conceituação de entendimento da formação do ser humano. Já, na prática pedagógica, o professor terá como foco o desenvolvimento da “inteireza”, ou seja, desenvolvimento integral do ser. O autoconhecimento poderá trazer resultados positivos ou negativos para a prática pedagógica do professor. Tudo depende de como o professor utiliza esse conhecimento.

O ser humano se desenvolve e se constrói como sujeito e autor de sua existência em meio a um complexo processo que exige autoconsciência, capacidade de autonomia, coragem de escolher e experimentar caminhos novos, assim como uma grande paciência para retomar e refazer, permanentemente, o caminho já trilhado com vistas a avançar em novas direções e para novas possibilidades (SANTOS NETO, 2006, p. 35).

Skinner (apud TOURINHO, 2006), explica que o processo do autoconhecimento poderá trazer tanto consequências “agradáveis”, quanto “aversivas” e, neste processo, o sujeito precisa controlar o seu próprio comportamento, tentando evitar situações de conflito consigo mesmo, além de exercer este “tipo de controle sobre o comportamento de outras pessoas”. Tudo dependerá de como ele “ver-que-está-vendo”, ou como ele se vê e se percebe. Neste caso, por exemplo, se as experiências vividas pelo sujeito apresentarem sofrimento excessivo, é provável que ele procure caminhos de justificar o seu sofrimento e evitar a continuidade do autoconhecimento, podendo provocar um



maior descontentamento com sua vida.

Então, o autoconhecimento é tão importante quanto os valores aí envolvidos. O sujeito pode até conhecer a si mesmo, contudo o resultado deste processo dependerá de como os seus valores interiores foram construídos.

Para tanto, é necessário que ele seja desenvolvido através da dimensão ética, para evitar que se aproprie indevidamente de um método, podendo prejudicar outras pessoas. A cada momento, diferentes profissionais da área do conhecimento humano tentam explicar a necessidade do autoconhecimento para a formação do ser. Porém, este conhecimento continua, para muitos, distante da sua realidade de vida. Até porque há uma série de livros de auto-ajuda que falam sobre o assunto, com enfoque na área pessoal. Então, o profissional opta por separar a prática do autoconhecimento da sua vida profissional. O que pode tornar o seu cotidiano profissional muito complicado, distante da sua realização interior, pois o sujeito está, por inteiro, em todos os momentos de sua vida. Quando não está, pode significar um afastamento ou um descomprometimento com alguma área da sua vida.

O autoconhecimento só é válido, quando há um comprometimento do ser no encontro da sua essência. Isto pode levar muito tempo para ser atingido, então, são necessárias paciência e esperança para atingir o objetivo.

O processo do autoconhecimento iniciou-se com Sócrates. Platão (1991, p. 28) afirma que Sócrates, preocupado com os preconceitos sociais da democracia ateniense, e com o desejo de derrubar falsos chavões herdados e sem sentido que favoreciam a manipulação do povo, desenvolveu a maiêutica ou parturição das ideias, com o objetivo de levar o ser humano ao reencontro consigo mesmo, pela consciência da própria ignorância, por meio do preceito: “Conhece-te a ti mesmo”. A aceitação da sua ignorância é uma abertura para o começo da prática do autoconhecimento, pois parte de uma necessidade de mudar, de melhorar algo que não está bom.

Para Japiassú & Marcondes (1999, p. 100), “em sentido genérico, a ignorância é a atitude daquele que, não sabendo utilizar as suas capacidades racionais, engana-se quanto à qualidade de seus conhecimentos, tomando por verdade o que não passa de uma opinião falsa ou incerta e expondo-se à

ilusão e ao erro”.

Platão (1991, p. 27) afirma que “o sentido da filosofia que identificava como a sagrada missão de Sócrates — era o de conduzir o indivíduo a pensar como quem se cura: pensando palavras como quem pensa feridas”. A pedagogia socrática estava aberta apenas a quem manifestasse situação psicológica favorável à realização do processo de autoconhecimento.

O “só sei que nada sei” socrático exprime a ignorância filosófica, ou seja, a que permite o acesso ao saber, já que se reconhece como ignorância, abrindo o caminho para o conhecimento. É neste sentido que Sócrates afirmava também que “o reconhecimento da ignorância é o início da sabedoria” (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1999, p. 100).

O processo que envolve autoconhecer-se e autotransformar-se só pode ser realizado, quando o interessado passa a fazer parte ativa dele; parte de uma necessidade que só pode ser realizada quando o sujeito decide mudar. Caso contrário, ele poderá se apropriar do processo, conforme afirma Skinner, e manipular tanto o seu comportamento como o dos outros.

Ninguém desenvolve a personalidade porque alguém lhe disse que seria bom e aconselhável fazê-lo. A natureza jamais se deixa impressionar por conselhos dados por boa intenção. Somente algo que obrigue, atuando como causa, é que move a natureza, e, também, a natureza humana. Sem haver necessidade, nada muda e, menos ainda, a personalidade humana. Ela é imensamente conservadora, para não dizer inerte. Só a necessidade mais premente consegue ativá-la (JUNG, apud FURLANETTO, 2008, p. 18).

Fromm (1983) diz “o nível primitivo da existência humana é de carência. Há necessidades imperiosas que têm de ser satisfeitas antes de mais nada”. Já Freire (2008a) acrescenta que, pelo fato de o ser nascer inconcluso, faz-se necessário o desenvolvimento da consciência crítica que ele chama de “conscientização”, no processo-ensino aprendizagem. Só assim o aluno será capaz de agir ativamente na construção do seu ser e da sua realidade, partindo de sua leitura crítica e reflexiva do mundo.

O aprendizado do aluno nunca cessa. Mesmo que ele não queira avançar pela própria experiência de vida à qual está sendo submetido, ele

aprenderá alguma coisa. Não é algo pronto, razão pela qual, quando se fala no autoconhecimento, é porque se está mais próximo do conhecimento da necessidade de aprender mais a respeito de si mesmo.

A aprendizagem, por sua vez, está profundamente relacionada ao crescimento, não existe possibilidade de crescer sem aprender. Para aprender, não basta só olhar, mas, ver; não basta só ouvir, mas escutar. Para que o olhar possa transformar-se em ver e o ouvir em escutar, o intervalo estabelecido entre eles necessita ser preenchido pela nomeação possibilitada pelo pensamento (FURLANETTO, 2003a).

O processo de autoconhecer-se é uma importante tarefa do ser humano, porque ele é consciente de que não se conhece suficientemente e de que é capaz, a cada momento, de ir à procura do autoconhecimento. Na nossa sociedade capitalista, onde o sujeito se apresenta preocupado com aquilo que “eu tenho” e não com aquilo que “eu sou”, o autoconhecimento fica abandonado. Quando a pessoa começa sentir a necessidade de dar um sentido à vida, a partir das dificuldades que ela enfrenta com a utilização da expressão “eu tenho”, o autoconhecimento começa a ser necessário no seu cotidiano.

O autoconhecimento é algo que cada um precisa procurar por si mesmo. Não é algo que possamos ensinar. Nem é algo cujas vantagens possam ser sugeridas.

A pessoa precisa ter coragem de autoentender-se e, normalmente, essa coragem aparece após um período de grande dificuldade, razão pela qual é justificada a necessidade de o professor buscar o autoconhecimento.

Nas escolas com salas superlotadas, a cada momento, acontece algum tipo de violência ou agressividade, muitas vezes, por parte do aluno, dirigida ao professor e, outras vezes, por parte do professor dirigida ao aluno. Os casos mais graves são os de professores que foram agredidos pelos alunos. De um lado ou do outro, a violência manifesta a ausência, por parte do professor, de aprofundar a reflexão sobre a sua prática ou sobre sua ação.

Os diagnósticos são muito claros: a escola pública enfrenta uma grande crise de identidade. Não há determinação sobre o tipo de cidadão que

se deseja formar. Os discursos variam, porém, o problema continua. O professor, por estar totalmente envolvido com a sala de aula, acaba tendo que assumir toda a responsabilidade do insucesso do processo educativo, porque, se a educação não vai bem, se os alunos não aprendem ou não são alfabetizados, o professor será responsabilizado.

Rios (2005, p. 77) afirma que a crise pode apontar para duas perspectivas — “a do perigo e da oportunidade”. Se nos deixarmos levar somente pelo perigo que ela provoca, estamos abandonando a ideia de superação. Mas, se ela for vista como uma oportunidade, “nos remete à crítica, como um momento fértil de reflexão e de reorientação da prática” (RIOS, 2005, p. 77).

Os primeiros anos de escolarização são uma boa oportunidade para o professor contribuir para formação da identidade do aluno, pois os papéis sociais ainda não estão totalmente enraizados.

Nesse sentido, Furlanetto (2003b, p. 7-8) afirma:

Em tese, o desenvolvimento da personalidade pode ocorrer em qualquer idade bastando a pessoa ser estimulada a rever sua maneira de estar no mundo. Na infância os desafios são constantes; já na maturidade, os indivíduos podem tornar-se cada vez mais comprometidos com papéis sociais, relacionamentos e responsabilidades, o que dificulta a vivência de situações que os induzam à mudança.

Todo sujeito, em uma fase da vida, tem algo para aprender. Aquele que acompanha, mais detalhadamente, as próprias experiências, perceberá que determinadas situações acontecem no decorrer da vida, sem uma explicação lógica. No caso do professor, é provável que ele viva sentimentos de tensões e perigos diariamente com os seus alunos, experiências desastrosas que não têm como evitar. Nesse momento, o ideal é que deixe o orgulho ou o medo de lado e mergulhe no seu processo de autoconhecimento. Ele poderá ser doloroso, inicialmente, pois coloca o professor diante de seus sentimentos mais recônditos.

Ao ecoarem suas histórias de formação, os professores percebem que seus discursos apoiam-se muitas vezes em repetições

esvaziadas de sentidos, que são como textos mortos, habitados por palavras fantasmas. Ao reconhecerem suas Matrizes Pedagógicas e ensaiarem nomeá-las, aproximam-se de uma Fala Pedagógica Pessoal, composta por palavras vivas que expressam seu ser e revelam questões fundantes de sua prática. Desta forma, podem intercambiar experiências e os sentidos atribuídos a elas em sua comunidade de pertencimento, instigando aos que dela fazem parte a compartilhar suas próprias experiências, possibilitando a construção de uma Linguagem Pedagógica Compartilhada (FURLANETTO, 2009, p. 134).

A identificação das crenças que trazem desconforto, insucesso e inquietação contribui para a transformação pela reflexão sobre o desenvolvimento do ser humano.

Portanto, o autoconhecimento é uma tarefa inerente à condição de ser professor. Buscá-lo é um imprescindível, pois possibilita o exercício de uma prática pedagógica, que envolve respeito às peculiaridades de cada aluno.

### **2.2.1 Autoconhecimento: a dimensão ética**

Para Berkenbrock Rosito (2007), a finalidade da História de Vida na formação inicial ou continuada de professores é a possibilidade de tomada de consciência da origem da autoria da prática pedagógica de cada professor, a possibilidade da construção do professor-autor no diálogo com a teoria, com os alunos e consigo mesmo. Adentrar a História de Vida dos sujeitos, para que eles tomem em suas mãos a própria história, parafraseando Freire, é a dimensão ética, como conteúdo invisível, no processo de formação humana do professor que repercute na formação humana dos alunos.

Segundo Josso (2004), a metodologia História de Vida pode oferecer ambiente propício para o professor pensar sua prática pedagógica, identificar como elaborou seus saberes sociais e quais as influências recebidas para esta construção.

Freire (1983 p. 109) afirma que cultura é tanto um boneco de barro construído pelos artistas do povo como também a obra de um grande escultor. Portanto, a cultura não deve ser julgada, mas, sim, respeitada. Não há sujeitos não cultos. Todos são cultos, na medida em que participam de algum modo da criação cultural.

Na sociedade capitalista, a formação ética tem sido abandonada pelo fato de o enfoque estar direcionado aos bens de consumo. É uma sociedade que valoriza os aspectos externos do ser e dá pouca atenção aos aspectos internos. Como resultado, o ser que não apresenta o biótipo desejado pela sociedade procura desesperadamente conquistas externas, a fim de justificar sua insatisfação interior. Desvaloriza-se a educação como meio de mobilidade social, acreditando que outros caminhos poderão o ser. E assim, sua participação, como agente, fica desprezada e o poder de decidir pelo bem de si e da sua sociedade fica também limitado.

Freire (1983, p. 51) considera este processo como uma forma de manter o homem alienado e incapacitado de tomar suas próprias decisões.

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. Às tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma "elite" que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Adota um eu que não lhe pertence (FREIRE, 1983, p. 51).

O trabalho do professor tem como meta a formação do aluno, o desenvolvimento de suas múltiplas capacidades e não somente a transmissão de conhecimentos, o que supõe compromisso intelectual, pessoal e público, e o entendimento de que as diferenças culturais, sociais e pessoais não podem ser causa de desigualdades e exclusão.

O desenvolvimento de competências profissionais exige metodologias que articulem constantemente teoria e prática, visando à reflexão e à resolução de situações e problemáticas.

O que é ética? Como ela é desenvolvida na construção do ser?

Para Japiassú & Marcondes (1999, p. 69), ética diz respeito aos costumes. Ela parte da filosofia prática que tem por objetivo elaborar uma reflexão sobre os problemas fundamentais da moral (finalidade e sentido da vida humana, os fundamentos da obrigação e do dever, natureza do bem e do

mal, o valor da consciência moral etc.). Diferentemente da moral, a ética está mais preocupada em detectar os princípios de uma vida conforme a sabedoria filosófica, em elaborar uma reflexão sobre as razões de desejar a justiça e a harmonia e “sobre os meios de alcançá-las. A moral está mais preocupada na construção de um conjunto de prescrições destinadas a assegurar uma vida em comum justa e harmoniosa”.

Para Freire (2008a, p. 36), ética e estética caminham lado a lado: “Decência e boniteza de mãos dadas”. Para ele, a capacidade de escolher, comparar, valorizar, intervir, decidir, romper é possível, ao se construírem seres éticos. Esta é a razão pela qual o autoconhecimento só se torna importante, se for desenvolvido dentro da ética.

Rios (2005) defende a ideia de que o professor competente é aquele que tem a ética em sua prática pedagógica:

A ideia de bem parece-me significativa na definição da competência, porque ela aponta para um valor que não tem apenas um caráter moral. Ele não se desvincula dos aspectos técnicos nem dos aspectos políticos da atuação do educador. É nessa medida que se pode compreender [...] a ética como mediação. Porque ela está presente na definição e na organização do saber que será veiculado na instituição escolar e, ao mesmo tempo, na direção que será dada a esse saber na sociedade (RIOS, 2005, p. 67).

Para a autora, a reflexão filosófica possibilita:

[...] ver a consistência até de nossa própria conceituação, e que, articulada a nossa ação, estará permanentemente transformando o processo social, o processo educativo, em busca de uma significação mais profunda para a vida e para o trabalho (RIOS, 2005, p. 67).

As exigências para o papel do profissional professor elevaram-se, porém, a sua formação acadêmica continua a mesma e os seus saberes sociais foram desenvolvidos, dentro de uma sociedade que perpetua a cultura dominante.

As questões sobre a prática pedagógica encontram-se em permanente processo de desconstrução/construção, advindos da dinâmica do processo ensino-aprendizagem nos contextos da vida atual.

Silva (1996) define a escola como o ambiente de formação de valores e

identidades. Massi & Giacóia Júnior (1998, p. 353), a apontaram como uma “referência axiológica, uma relação ao mundo dos valores, ou uma relação ao bem”, a finalidade, a destinação, o “para que da educação”.

Para Freire, a educação como prática de libertação considera a História de Vida nos processos formativos. Para Casali (2008, p. 12), ao refletir história de vida, esse trabalho se sustenta na ética pedagógica: converter a vida negada em vida afirmada, tomando como referência a própria história e experiência vivida. Lembra Casali (2009, p. 12) que o pensamento freireano emergiu no nordeste brasileiro, onde a vida é ainda negada.

Nas palavras de Freire (2008a), é possível a compreensão da história da formação de professores no Brasil e do mundo através das histórias da família e individuais. A percepção do encadeamento dos fatos do macro e micro social é um processo de tomada de consciência, a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. O homem é um ser histórico e inacabado, que aprende a pensar a partir do vivido, retomando sua trajetória pessoal e profissional para libertação das forças opressoras. Na contramão, a “educação bancária”, descomprometida com a realidade concreta, desumaniza os sujeitos, banalizando a complexidade da formação humana.

A ética pedagógica, na perspectiva freireana, encontra, na categoria da Alteridade, em Lévinas, o lugar da valorização da narrativa autobiográfica como possibilidade de construção do outro, a percepção do outro. Lévinas (1997), o filósofo da ética da alteridade, opõe-se à ética individualista fundante do anti-humanismo contemporâneo, dirige sua atenção à experiência de vida, àquilo que o ser humano sabe ou de que tem consciência. Ao chamar à memória as experiências passadas, o homem adquire consciência de si ou autoconsciência.

No contexto das práticas formativas, buscando nas narrativas autobiográficas, o meio de formação continuada de professores, a ética se situa como uma dimensão vital. Buscamos na contribuição de Dussel (2002) a relação entre formação de professores e História de Vida e ética, como uma perspectiva epistemológica e possibilidade de autonomia emancipadora. O conceito de Ética em Dussel (2002) fundamenta-se na distinção entre moral e



ética, entre cultura particular (moral) e Cultura universal (ética). A ética é uma cultura universal porque persegue os valores de dignidade humana. A moral é local e particular porque diz respeito à cultura de cada país, estado e município e de cada instituição. Os indícios da moral aparecem na cultura: nos costumes, a maneira de vestir, comer, morar, rezar, dançar, nos regulamentos e regras.

Assim, transcrevo de Berkenbrock Rosito (2007) a compreensão de ética em Dussel:

A ética, na visão do autor, diz respeito à reprodução, manutenção e desenvolvimento da vida humana. Caberia às áreas do conhecimento a responsabilidade da dignidade, por exemplo, a medicina responsável pela reprodução e a psicologia pela manutenção da vida, à educação caberia o desenvolvimento das potencialidades criativas dos sujeitos, com a atitude ética se configurando como princípio de responsabilidade, respeito, solidariedade, compaixão, autonomia, participação como prática do bem a favor da vida. No campo educacional um projeto pedagógico mal elaborado poderá impedir o desenvolvimento das potencialidades criativas e criadoras dos sujeitos. Os padrões estéticos e éticos na formação de professores podem se tornar moralistas, determinados por uma corrente educacional como verdade absoluta (BERKENBROCK ROSITO, 2007, p. 302).

Desse modo, Dussel (2002) aponta para uma perspectiva epistemológica no trabalho com História de Vida ao desenvolver o conceito de vítima e o nascimento da consciência. Busca em Paulo Freire o conceito de conscientização e “mostrar a importância de Freire para uma ética crítica, e a sua importância em muitos movimentos de libertação contemporâneos na América Latina e África” (DUSSEL, 2002, p. 436).

O processo de conscientização em Freire:

Trata-se de um ponto de partida material, analítico, econômico e político. Toda educação possível parte da “realidade” na qual o educando se acha. São estruturas de dominação que constituem o educando como oprimido. Em sua obra máxima de 1969, no exílio no Chile, Freire aborda o tema da existência de uma contradição fundante: opressores-oprimidos. (...) “A consciência ingênua”, “a cultura do silêncio”, a “mitificação da realidade” etc. Freire tem muitos nomes para o ponto de partida. Trata-se estritamente de uma passagem de uma consciência ingênua, mágica massificada ou fanática e mesmo moderna e urbana, porém ingênua, para uma “consciência crítica”. Nesta situação, é uma “consciência intransitiva” que não consegue exprimir-se (encontra-se em si e não é capaz de chegar à autoconsciência do para si). A partir da “consciência

ingênua” emerge a “conscientização crítica”, diante da “cultura do silêncio” o “poder de falar”; diante da “mistificação da realidade” a “desmistificação” (DUSSEL, 2002, p. 438).

A história de vida é o ponto de partida para o processo de conscientização que, segundo Freire, passa pelo estágio de consciência ingênua, tomada de consciência, consciência crítica, como processo ético de uma educação de libertação. Podemos encontrar em deixar a palavra com a própria vítima, como a Ética da Vida premente da questão da intersubjetividade, como libertação das amarras opressor-oprimido, presente na história individual e particular: “Meu nome é Rigoberta Menchú, e assim nasceu em mim a consciência”, ver em Dussel (2002, p. 416).

A História de Rigoberta Menchú é ponto de partida de análise do trabalho do cientista político Lawrence R. Alschuler, que fez a relação entre Freire e Jung, as bases teóricas para a compreensão do mal-estar da civilização que borbulha em temas sobre a pressão política e social de nossos tempos. Nas palavras do prefaciador da obra de Alschuler, Andrew Samuels: o autor estudou intensivamente Jung, no Instituto junguiano em Zurique. Segundo Andrew Samuels, junguiano inglês, Alschuler prestou atenção para os obstáculos prováveis de acontecer neste caminho particular de ler os problemas políticos a partir de Jung. É uma via de mão dupla — entre psicologia profunda e política — “Ele prestou atenção nisso e criou uma linguagem híbrida, que eu senti quase impossível de alcançar, quando eu escrevi ‘A política da Psyche’, em 1993, no entanto estava diante de meus olhos”. (SAMUELS, in: ALSCHULER, 2007, p. 10).

Enfim, Alschuler afirma que psicólogos, psicanalistas e psicoterapeutas não sofreriam tanto se soubessem que os pacientes buscam a clínica porque são vítimas da relação opressor-oprimido, de que trata Freire na *Pedagogia do Oprimido* e na *Teologia da Libertação*, uma relação ainda viva na sociedade contemporânea, com roupagens às vezes indecifráveis.

Cabe aqui salientar que a vítima da relação opressor-oprimido não é apenas o pobre, mas a relação de poder econômica, política e cultural entre os seres humanos numa sociedade de desigualdade, que retrata uma luta pela sobrevivência e desejo de uma posição de destaque entre os demais seres

humanos, compreender essa ambigüidade pode revelar potencialidades criativas de cada ser humano.

### 3 NARRATIVAS E PERCURSOS DE VIDA: O PROFESSOR E SUA HISTÓRIA

Neste estudo os professores narraram seus percursos formativos pessoais e profissionais. Os documentos produzidos por professores participantes desta pesquisa foram analisados por eixos temáticos, extraídos do questionário escrito e da entrevista narrativa. A abordagem da formação autobiográfica baseia-se em contemplar a formação/pesquisa focalizando a narrativa de espaços e tempos do processo de construção e reconstrução de contextos constitutivos da identidade de professores.

- *No primeiro eixo — A Formação Continuada na ONG CTVida, na visão dos professores:* buscou-se na narrativa escrita mapear a visão dos professores participantes da pesquisa sobre a importância da formação continuada no espaço da ONG CTVida.
- *No eixo 2 — Narrativa Biográfica da Formação no Ensino Superior:* buscou-se na narrativa escrita a produção da história da formação no Ensino Superior por meio da reflexão sobre a relação com o conhecimento, com o professor e consigo mesmo se foi de autoria ou submissão.
- *No eixo 3 — Narrativa Autobiográfica da Experiência de Vida e Experiência Formadora:* buscou-se na narrativa escrita a compreensão da experiência formadora por meio da elaboração de um quadro linha da vida para identificar os momentos divisores de água, inspirados nos “momentos charneiras” (Josso, 2004). Nesse quadro, as categorias de espaço e tempo como vida familiar, profissional, acadêmica, livros, filmes, viagens, deslocamentos geográficos, relações afetivas, são indicadores para mapear e refletir sobre o que aprenderam com os episódios marcantes em sua trajetória de vida.
- *No eixo 4 — A História de Vida na Formação Continuada:* buscou-se na narrativa oral o reconhecimento dos professores no narrar a

sua história de como se tornou educador dentro da ONG CTVida.

- *No eixo 5 — Explorando o Significado do Resgate do Processo (Auto) Formativo:* buscou-se compreender na narrativa oral dos participantes o significado de resgatar a história de vida e reconhecer episódios marcantes de sua vida como processo formativo do ser educador.

Iniciamos a análise apresentando o perfil dos professores identificados por seus nomes fictícios: Professora Esmeralda, Professora Rubi e Professor Topázio, com o objetivo de evidenciar os diferentes contextos formativos e processos (auto)formativos, as aprendizagens pessoais e profissionais, aspecto constituintes da identidade docente.

A Professora Esmeralda é formada no antigo Estudo Social (História e Geografia). É pedagoga e atualmente faz curso de pós-graduação em Gestão de Pessoas. Iniciou a docência em 1984, porém interrompeu a profissão em 1986, retornando em 2006. Antes de ingressar na formação continuada do CTVida, havia participado de outros cursos, buscando reciclar-se para retomar o exercício da Pedagogia depois de longo período afastada. Participou de pequenos cursos rápidos e horas de estágio que, segundo afirma, “deram mais bagagem” para a sua prática na área da educação.

A Professora Rubi formou-se no Magistério e em Pedagogia. Atua como docente desde 2005. Já havia participado de programas de formação continuada voltados para área de Administração e Contabilidade, antes do CTVida.

O Professor Topázio é formado em Educação Artística e Letras, tendo iniciado a docência na área de música e coral em 2001, primeiro com aulas técnicas vocais para adultos e grupos musicais e posteriormente com musicalização infantil. Obteve experiências de formação continuada em uma escola particular, onde atuava na educação infantil e em cursos de aprimoramento técnico anteriores ao CTVida.

### 3.1 A formação continuada na ONG CTVIDA na visão dos professores

A professora Esmeralda diz que:

Particpei do Programa de Formação Continuada antes do CTVida com o objetivo de fazer uma reciclagem para entrar no curso de Pedagogia, pois eu estava muito tempo afastada da escola. Através desses cursos rápidos, para geração de horas para o estágio me deram mais bagagem em nossa área da educação. Por isso, considero importante participar de programas de Formação Continuada. Não podemos ficar distantes das mudanças que ocorrem no âmbito da educação, uma vez que é a base para reverter este conhecimento aos nossos alunos, até como orientação de vida e de um futuro melhor como ser humano. Cada educador é que resolve o que é melhor para seu aluno, mas deve ter a consciência de uma formação melhor. Toda essa perspectiva faz parte da minha consciência, do que realmente pretendo da minha carreira de educadora, por isso sempre que posso procuro uma nova formação, seja ela longa ou de menor tempo, o que realmente importa é que me ajude na compreensão de como vou engajá-la na escola. [...] Sinto que são levadas no espaço de formação continuada do CTVida as dificuldades dos professores, mas a maneira de tratá-las deixa muito a desejar. A partir de minha experiência na formação continuada do CTVida, destaco as trocas de experiências. Essa troca de sugestões, ideias que na discussão trocamos, não é um curso propriamente dito, mas um aspecto importantíssimo para os educadores: a troca de experiência, o que deu certo e errado para cada um, no seu meio de trabalho. Os projetos que deram certo ou porque não deram certo. Essas observações são extremamente importantes, pois todos, cada um em seu local de trabalho, têm uma experiência a relatar, principalmente trabalhando em ONGs, onde temos o privilégio de desenvolver vários tipos de trabalhos. Isto é, sem dúvida: somos o braço direito da escola (P. Esmeralda).

Na visão da professora Rubi:

Particpei de programa de formação continuada antes do CTVida, em programas de Administração e Contabilidade. Acho importante participar de programas de Formação Continuada. Porque só assim você irá aprender cada vez mais. Eu acho que a dificuldade do professor nunca é levada a sério na rede pública, mas o professor é sempre responsabilizado pelo insucesso do ensino. A partir de minha experiência na formação Continuada do CTVida, as sugestões que tenho para melhorar os espaços de formação continuada em outros espaços: ONGs e Escolas: fazer uma sondagem da realidade do grupo; montar um projeto, através da experiência do grupo. Tanto ONGs como escolas precisam desenvolver em conjunto um trabalho em equipe, muitas vezes não é o que acontece, um sempre tenta puxar o tapete do outro e quem perde sempre é a parte mais fraca, onde deixa muito a desejar. Acho que na CTVida temos tido a oportunidade de melhorar, pelo menos de expor as nossas dificuldades, e na maioria das vezes, ela é ouvida e discutida. Mas eu

ainda acho que têm professores que querem se aproveitar para mostrar que sabem mais que outros. É sempre uma competição. É uma classe que não se ajuda, não se respeita (P. Rubi).

Professor Topázio relata:

Particpei de programas de formação continuada, antes do CTVida, tive experiências na educação infantil através da música em uma escola particular. Cursos de aprimoramento técnico. É importante participar de programas de Formação Continuada porque é uma experiência muito gratificante. Levar um ser ao aprendizado é aprender a viver. Adquirimos vivências psicossocial e moral, obtemos experiências e conquistas, através do compartilhar com outros profissionais. Em consideração às dificuldades de professores e alunos no espaço da formação continuada é preciso levar em conta que dificuldades sempre haverá em qualquer área da vida, a diferença será qual a atitude que o professor e o aluno terão diante dos problemas. O problema da indisciplina escolar é o fato mais em evidência nos últimos tempos. O que fazer e como agir em determinadas situações? Essa é a pergunta que muitos professores procuram respostas. Pude ver algumas atitudes de professores diante da indisciplina de alunos e confesso que: não foi das melhores. Os alunos estão mais agressivos e desinteressados e os professores mais estressados e sem paciência e motivação para agir de forma correta. [...] A partir de minha experiência na formação continuada do CTVida a minha sugestão é sem dúvida tratar a educação com amor e dedicação, se não houver esses dois fatores importantíssimos, a docência será falida. A participação dos gestores das escolas integrados com a comunidade fará que o sucesso do trabalho seja maior. A participação dos pais dos alunos é de extrema importância para a formação ideológica e participativa dos alunos. Saber que os pais se integram e interessam pelas atividades e eventos dos filhos, fará deles seres mais motivados e interessados no novo, na aprendizagem e ajudará seu desenvolvimento escolar, social e emocional. O professor deve ser um motivador para os alunos, influenciá-los para o futuro a agir criticamente com argumentos para que seus alunos tenham suas próprias opiniões. A valorização dos trabalhos dos professores é ideal e motivadora. Tudo gera em torno da motivação de ambos (P. Topázio).

Fica evidente no relato dos professores a atribuição do tema formação continuada de professores como um objeto complexo, com várias facetas pertinentes que dialogam com os problemas que vivem as escolas e a sociedade na contemporaneidade. As narrativas indicam uma grande necessidade do ser humano contemporâneo que é a luta pela sobrevivência, uma luta muitas vezes cruel, que resulta no adoecimento do professor, com sintomas de frustrações, desmotivação, o que tão bem discute a síndrome de

Bournaut<sup>1</sup>. Um professor desmotivado, despreparado, pode se sentir incapacitado para lidar com sucesso e fracasso e acabar adoecendo.

A educação humanista pode oferecer solução para a saúde do professor. No entanto, a proposta que leva a uma educação humanista enfrenta desafios na formação continuada de professores. O nó da educação humanista, que prioriza o desenvolvimento da autonomia, depara-se com os desencontros de perspectivas. A perspectiva do professor é mais burocrática do que reflexiva, pois a formação continuada ocorre em contextos burocratizados. Assim, o espaço da formação continuada, na visão dos professores, começa a fazer sentido a partir do momento em que se propõe a ouvir suas dificuldades, priorizar momentos de troca de experiências, oportunizar a busca por respostas para os desafios e dilemas que encontram no cotidiano escolar.

Cabe ressaltar a ambiguidade sobre os relatos das professoras Esmeralda e Rubi e professor Topázio, onde podemos deduzir das entrelinhas que, quando a troca de experiências no espaço da formação continuada não ocorre é, antes de tudo, um palco para exibir a boa e a má experiência pedagógica. É um olhar paradoxal para a prática de formação continuada, pois, ao mesmo tempo em que os professores desejam momentos de troca de experiência, apontam os empecilhos e indicam que o sucesso de uma formação continuada é o saber ouvir o outro, compreender suas angústias; que o caminho de apontar a prática certa ou errada não surte efeitos que levam o professor a transformar sua visão de mundo e conseqüentemente da prática pedagógica. Assim, cabe ressaltar que o respeito aparece como elemento imprescindível na relação entre as pessoas e as instituições: professores,

---

<sup>1</sup> Síndrome de Burnout (do inglês to burn out, queimar por completo) é um distúrbio psíquico de caráter depressivo, precedido de esgotamento físico e mental intenso, definido por Herbert J. Freudenberger como "um estado de esgotamento físico e mental cuja causa está intimamente ligada à vida profissional". É também chamada de síndrome do esgotamento profissional, foi assim denominada pelo psicanalista nova-iorquino, Freudenberger, após constatá-la em si mesmo, no início dos anos 1970. A dedicação exagerada à atividade profissional é uma característica marcante de Burnout, mas não a única. O desejo de ser o melhor e sempre demonstrar alto grau de desempenho é outra fase importante da síndrome: o portador de Burnout mede a autoestima pela capacidade de realização e sucesso profissional. O que tem início com satisfação e prazer, termina quando esse desempenho não é reconhecido (KRAFT, 2006).



alunos, famílias, escola e ONGs.

Convém ressaltar, na narrativa do professor Topázio, a pertinente observação sobre a participação da família nas ONGs e na escola como um eixo fundamental para se consubstanciar a formação continuada de professores.

Entretanto, é necessária a clareza de que, para contribuir para o avanço da relação escola/comunidade, escola/realidade, o difícil trabalho coletivo, existe confronto de interesses, sobretudo, segundo Le Boterf (1982, p. 118), para quem: é preciso pensar a participação como “partilha de poder”, consultar a família, informá-la ou o direito de opinar sobre as ações educativas, seja na escola ou ONGs, não se caracteriza como participação porque não lhe dá o poder de decisão.

Convém salientar que o significado de participação é a prática de compartilhar o poder de tomar decisões, um aprendizado de autonomia e emancipação dos sujeitos.

É certo que todos os professores desejam ser competentes e democráticos. E há uma fórmula para atingir esse ideal: o desenvolvimento da autonomia do pensamento e a emancipação; saber lidar com os obstáculos vem por acréscimo.

Assim, o desenvolvimento da autonomia e emancipação deveriam ser os paradigmas para a formação do professor, norteado pelos princípios de participação e descentralização, uma vez que por esse caminho atingiria a felicidade: compartilhar o poder na relação professor, alunos, escola, família e comunidade. Mas, essa atitude é menos frequente: há a primazia do poder centralizado nas relações humanas, daquele que quer tudo dominar.

As consequências da centralização do poder costumam ser graves, e são sempre coletivas, ao passo que descentralização produz o desenvolvimento da autonomia e emancipação, enfraquecendo a submissão, pois ao encorajar as tomadas de decisões individuais, exige aprender a responsabilidade, a consciência de que as consequências das decisões afetam o coletivo.

A responsabilidade é a nova face do imperativo da educação e da

formação continuada. É uma questão intrínseca à contemporaneidade que permeia os problemas e conflitos sobre a vulnerabilidade da vida, a preocupação com ações humanas diante do poder tecnológico, guerras étnicas; traz modalidades novas de poder, em amplitude e extensão. Amplia as noções de fronteiras, e os contornos das ações se dão em escala planetária. Abre-se um caminho de reflexão sobre a responsabilidade, apontando papéis e deveres dos cidadãos e dos Estados democráticos frente a questões universais da cidadania, de direitos humanos: o compromisso em preservar a vida das pessoas e do planeta, respeitando as futuras gerações.

Josso (2004, p. 39) afirma: “Formar-se é integrar-se numa prática o saber fazer e os conhecimentos. [...] Ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida”. E aponta para uma lacuna nos espaços de formação continuada, a questão da história da humanidade presente nas histórias individuais, o simbolismo que movimenta a vida do ser humano.

### **3.2 Narrativa biográfica sobre a formação no ensino superior**

O conceito de sujeito histórico, construído no “tomar a história em suas mãos” conforme as palavras de Freire, é o fundamento da formação continuada através do método da História de Vida. A Biografia compreende um recorte da experiência pessoal sobre a formação do ensino superior, refletindo se de autoria ou submissão.

Nas palavras da Professora Esmeralda:

Minha formação no Ensino Superior foi de total autoria, pois apesar de ter trabalhado sete anos em um banco particular, meus pensamentos sempre foram voltados para a área educacional. Minha relação com as disciplinas foi excelente, onde de cada uma tinha uma importância para mim, isto é, dava-me conhecimento para o que estava almejando. Minha relação com os professores foi de total autoria, pois a troca de ideias ajudou-me muitas vezes a difíceis conclusões e saídas estratégicas. Fui uma aluna muito interessada, como sempre, no que tinha me proposto a fazer, principalmente, quando exatamente através de uma conversa com um dos meus professores do meu primeiro curso superior, que era de Comunicação, onde o mesmo, ao verificar a minha queda acentuada para a educação, aconselhou-me que pedisse transferência para

outro curso, que realmente satisfaria minhas propostas e ganho em todos os aspectos. Então fiquei ainda mais satisfeita e fui uma aluna muito mais dedicada. Nem todos podem obter este privilégio, mas fazer o que gosta é extremamente vital (P. Esmeralda).

#### O relato da Professora Rubi:

Estudei Pedagogia por que foi o meu sonho. A minha relação com as disciplinas no Ensino Superior foi de autoria. Sempre gostei de pesquisar, o que me torna autora do meu conhecimento. A minha relação com o professor foi de submissão. Eu sempre respeitei que o me pediam. Fui uma aluna muito estudiosa. Sempre gostei de estudar (P. Rubi).

O Professor Topázio, em coro com as professoras Rubi e Esmeralda, acredita que sua “relação com o conhecimento”, no Ensino Superior também foi de autoria, assim como seu relacionamento com os professores.

Para Foucault, o sujeito existe como linguagem: “a escrita de si”:

[...] pede-se que o autor preste contas da unidade de texto posta sob seu nome; pede-se-lhe que revele, ou ao menos sustente, o sentido oculto que os atravessa; pede-se-lhe que os articule com sua vida pessoal e suas experiências vividas, com a história real que os viu nascer. O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real (FOUCAULT, 2008, p. 27-28).

Duran (2009, p. 04) interpreta a colocação de Foucault, ser “autor de si”, como significando essa “inserção no real”, que traz em si um componente político, posto que investido de poder, pois contextualiza a própria vida e apresenta caminhos. “O sujeito narra-se com conhecimento sobre experiências realizadas; é um discurso marcado por influências vividas, um discurso amalgamado por outros, de outros sujeitos, que compartilham de um mesmo contexto social” (DURAN, 2009, p. 04).

[...] todo discurso manifiesto reposaría secretamente sobre un ‘ya dicho’, y ese ‘ya dicho’ no sería simplemente una frase ya pronunciada, un texto ya escrito, sino un ‘jamás dicho’, un discurso sin cuerpo, una voz tan silenciosa como un soplo, una escritura que no es más que el hueco de sus propios trazos. Se supone así que todo lo que al discurso le ocurre formular se encuentra ya articulado en ese semisilencio que le es previo, que continúa corriendo obstinadamente por bajo de él, pero al que recubre y hace callar. El discurso manifiesto no sería a fin de cuentas más que la presencia

represiva de lo que no dice, y ese 'no dicho' sería un vaciado que mina desde el interior todo lo que se dice (FOUCAULT, apud DURAN, 2009, p. 04).

Isso quer dizer, na visão de Duran & Bahia (apud DURAN, 2009, p. 04) que nos “tornamos o que somos” através das relações que estabelecemos com outros, pela afinidade com o outro, através da influência das instituições e suas censuras impostas, “pelo que pode ser dito ou não dito, ou ainda, pela valorização, ou não, de um determinado discurso”.

Com essa visão de “escrita de si”, podemos entender, dos discursos das professoras Rubi e Esmeralda, que suas escolhas, que as levaram a cursar Pedagogia, e durante sua formação no Ensino Superior, constituiu-se de um processo de autoformação, um desenlace das relações com o outro e das influências prévias que as levaram até ali. Através de suas escolhas, elas tornaram-se “autoras de si próprias”, traçando seus contextos formativos da identidade pessoal e profissional.

Atribuir à pessoa um papel central no processo formativo é, então, considerar uma formação de si próprio por si próprio. Ou seja, trata-se de considerar processos que exigem do sujeito a apropriação do poder de se formar, para tornar-se o “autor da produção de si”. Trata-se, então, de uma perspectiva processual, de autoformação (DURAN, 2009, p. 31).

Em suma, a escolha profissional deu-se, em geral, em função de afinidades constituídas no percurso de vida e de circunstâncias que as levaram ao curso de Pedagogia, como a “queda acentuada para a educação”, relatada por Esmeralda; ou “Estudei Pedagogia por que foi o meu sonho”, como diz a Professora Rubi.

Contudo, observa-se que os professores entrevistados relataram pouco sobre o período que compreende a universidade, o que Freitas & Galvão (2007, p. 228) já haviam demonstrado e explicado:

Numa pesquisa comparativa sobre narrativas autobiográficas de professores universitários, Sousa (2006) verifica que quando os docentes narram suas histórias de formação, tal como essas nossas narrativas, elas estão articuladas à família, à escola, aos grupos de convívios e suas sínteses apresentam seleções, omissões, preferências de determinados aspectos e que delas resultam uma

série de questionamentos que vão fazendo ao longo de suas vidas. Igualmente em nossas narrativas, para a fase de formação na Universidade foram deixadas poucas palavras, apenas para pontuar brevemente um período marcado por revoluções pessoais, novas aprendizagens, opções temporárias e instáveis e perguntas que ainda permanecem, já que para elas não bastam explicações do presente.

Isso porque, conforme Souza (2007. p. 8):

[...] a formação acontece no decurso da vida, vincula-se ao processo de escolarização e mesmo antes, porque não se esgota com a conclusão de um curso, estende-se com o ingresso na profissão, prolonga-se como processo formativo ao longo da vida pessoal e profissional e amplia-se no cotidiano escolar.

### **3.3 Narrativa autobiográfica de experiência de vida: experiência formadora**

A narrativa autobiográfica foca, na trajetória de vida, por meio das categorias de espaço e tempo: vida familiar, escolar, acadêmica, profissional, amorosa, cultural e outras categorias, como por exemplo, deslocamento geográfico, o mapeamento de episódios marcantes tem como objetivo refletir sobre o que esses momentos ensinaram que resultou em outra maneira de ver a realidade.

Para a Professora Esmeralda, as mudanças marcantes iniciaram no primeiro emprego, casamento, maternidade, recolocar-se no mercado de trabalho. Para a professora esses episódios que permitiram ver a realidade de várias formas, aprendeu a abandonar sonhos, sobre ter filhos e o papel da mulher na sociedade, o necessário amadurecimento para assumir a responsabilidade de seus papéis.

Após a primeira experiência obtive outras expectativas de realização profissional, onde entrando na faculdade fui trilhando um perfil do que gostaria de estar exercendo como carreira. Desta forma foram muitos episódios que influenciaram várias atitudes a serem tomadas. Quando veio a experiência do casamento, vieram outras noções de realidades onde deixei alguns sonhos para trás, voltei-me apenas para a minha casa e as minhas filhas que, durante 20 anos, tomaram toda minha atenção. Não posso deixar de citar a grande oportunidade que através de uma indicação cheguei ao contato com ONGs e dei início aos planos de conhecimento dentro da escola; estava com grandes dificuldades quanto ao meu número de pontos pelos anos

lecionados, que eram poucos para uma posição melhor. Não deixo nada a desejar perante muitos colegas, pois fui atrás de uma formação adequada para a proposta dada, onde até hoje corro para um melhor desempenho e visão consciente de que precisamos sempre estar em constante mudança. Volto a frisar que este episódio de minha vida foi e está sendo para mim muitíssimo importante, pois tratou-se de uma oportunidade de vida, pois já havia muitos anos que estava parada, mas o meu esforço está sendo prova de que muitos frutos ainda estão por vir e fazer dos educandos que passam por mim, indivíduos que sejam preparados socialmente e para a vida. Pelo menos tenho certeza que, como educadora, estou fazendo a minha parte. O professor do primeiro curso de comunicação, onde fui pedir sua ajuda, aconselhou-me que mudasse para um curso que fosse voltado à carreira da educação e foi o que eu fiz imediatamente, pedindo transferência na mesma faculdade; na época por falta de um maior conhecimento, entrei em Estudos Sociais (P. Esmeralda).

O ciclo profissional (carreira), conforme Haas et al. (2009, p. 59), não é um percurso comum a todos os professores, nem significa que todos passem pelas etapas da carreira docente nessa mesma ordem e nem que todos passem por todas as etapas.

Daí a importância de se verificar a trajetória de vida dos professores e as vivências nos cursos de formação, pois, num mesmo grupo, podemos ter profissionais em diferentes etapas da carreira. E mudanças no trabalho docente só irão ocorrer se estiverem ligadas à sua identidade, construída no seu percurso de formação, ou seja, se fizerem sentido dentro de seu contexto de formação (HAAS et al., 2009, p. 59).

A Professora Rubi, ao refletir sobre sua trajetória, cita um episódio que se repete como sendo responsável por algumas de suas constantes transformações, que é quando vê um aluno seu “vencendo seus medos e sorrindo sempre quando consegue realizar as atividades propostas”. Isto, segundo afirma, ocorre devido ao seguinte relato, e desabafo:

Fui uma aluna, devido à minha descendência da região nordeste do Brasil, que sofreu diferentes tipos de rejeição. Procurei sempre ler muitos livros e assistir muitos filmes, como meio de ampliar o meu conhecimento e de superar o meu sofrimento nas escolas por onde passei. Decidi por estudar o magistério e depois pedagogia foi para tentar recuperar e ajudar alunos rejeitados como eu. Por quê? O professor prioriza somente aqueles alunos bonitinhos, clarinhos e de cabelo liso. O restante fica a Deus dará. O professor entra na classe já com uma proposta pronta para o ano letivo: somente dará atenção àquele aluno que faz parte do seu grau de apreciação. Se o aluno branquinho erra, é porque ele está aprendendo, agora se o sujinho erra, é por que ele é burro, sua família é pobre e ele jamais vai

aprender. É assim que funciona. Lamentavelmente. Eu gostaria de poder falar diferente, mas esta ainda é a realidade de todo o Brasil. Agora, teve um filme que a CTVida me passou para assistir que me fez ver que eu poderia melhorar o ensino, foi: “Escritores da Liberdade”. Que filme maravilhoso! Trata de uma escola da periferia de Nova York, onde a realidade parece demais com a nossa brasileira. A partir daí parece que me deu uma luz. Por quê? Eu acho que se aquela professora pôde ajudar a mudar a realidade daqueles adolescentes, acho que eu também posso fazer a diferença. Acho que deveria ter mais filmes como este, pois ajuda o professor a encontrar caminhos para a sua prática diária (P. Rubi).

Reconhecendo que pessoas, professores e livros influenciam na escolha profissional, e que há relação desses momentos divisores de água com a formação do ser, pessoa e professor, a Professora Rubi relata que:

Um episódio que me marcou muito e que eu ainda não relatei, foi de uma professora da 3ª Série do Ensino Fundamental, eu era uma boa aluna em matemática, normalmente, terminava os exercícios rapidamente, pois gostava de fazê-los, mas a professora nunca me chamou no quadro para fazê-los. Eu terminava e falava que havia terminado, e a professora olhava para mim e dizia: aguarde quietinha. Eu esperava os outros alunos por mais 10 ou 20 minutos, quando ela começava a corrigi-los, ela me desprezava, não dava atenção pra mim. Ela elogiava os outros alunos que terminavam bem depois e, muitas vezes, erravam ao fazer o exercício no quadro. Mas, nunca me chamou para fazê-los no quadro ou corrigiu no meu caderno. Conclusão: eu passei a odiar a Matemática, mesmo sendo uma boa aluna. É muito comum a falta de ética no ambiente escolar. Na última escola onde trabalhei me deparava o tempo todo com o assistente escolar falar negativamente do diretor. A educação tem muitas falhas e começa por aí: direção, assistente e coordenador não se entendem. O professor não é o único; é uma classe muito desunida. O professor sabe que a aprovação continuada passa o aluno sem saber nada, mas mesmo assim ele permite que isto aconteça e não faz nada para ajudar o aluno a aprender. Aprova e pronto! O prejuízo é do aluno e não dele. Se o professor não gosta do que faz, não será capaz de realizar uma aula interessante, legal. Normalmente, não vai trabalhar satisfeito, vê que muitos professores não estão lá porque gostam, mas, apenas pelo salário no final do mês. A partir do momento que o professor passa a ser efetivo, passa a humilhar a criança. Por quê? Ele perde o medo de ser afastado da escola. Sabe que não vai ser mandado embora e, se a mãe ou pai do aluno aparecer na escola para reclamar dele, ele fala que foi um engano por parte do aluno ou diz que o aluno é indisciplinado e precisa de um auxílio do psicólogo. Ele se esquece que num determinado momento da vida, foi ajudado por algum professor. Ele atravessou alguma dificuldade muito grande e foi um professor que o ajudou a superar aquele momento difícil (P. Rubi).

Para ela, fica claro na trajetória de vida a participação dos professores no quesito “valor ético” da formação da pessoa e do profissional. A professora

Rubi recorda que, apesar das discriminações que sofria por sua origem, tanto por parte professores como de alunos e seus pais: “foi uma professora da 3ª Série que me ajudou muito, protegendo-me e fazendo com que a classe modificasse o seu comportamento com relação a mim e outros alunos”. Essa foi, segundo afirma, a professora que mais teve importância em sua decisão de lecionar.

O Professor Topázio sente que teve uma “trajetória de vida muito singular”, na qual surgiram algumas situações extremamente importantes para a sua formação.

Ser filho adotivo. Fez-me pensar sobre a vida de uma forma diferente. Minha mãe biológica por motivo que desconheço, infelizmente não pôde cuidar de mim e graças a Deus, fui adotado por uma família muito especial. Isso me fez dar mais valor à vida. Pois, como outra pessoa tem tanto amor a ponto de adotar uma criança que não gerou e que não conhece a família. Isso me fez pensar que o ser humano é muito mais do que parece ser. Quando tomei conhecimento da minha adoção, eu já tinha uns 10 anos de idade, hoje, aos 35 anos, tenho um orgulho de ter minha vida mudada por um simples ato de amor (P. Topázio).

A vida humana, nas palavras de Peres (2009, p. 119), é permeada de temas que povoam as histórias pessoais e coletivas. “Tais temas, também tematizados pelos seguidores junguianos de arquétipos, “recheiam” o vivido, podendo matriciar ações cotidianas”. Dentre esses estudiosos, a autora cita Joseph Campbell (1990), que caracteriza arquétipo como:

[...] ideias elementares, que poderiam ser chamadas ideias “de base”. Jung falou dessas ideias como arquétipos do inconsciente [...] Arquétipo do inconsciente significa que vem de baixo [...] Em todo o mundo e em diferentes épocas da história humana, esses arquétipos, ou ideias elementares, apareceram sob diferentes roupagens. As diferenças nas roupagens decorrem do ambiente e das condições históricas (CAMPBELL, apud PERES, 2009, p. 119-120).

Nesta perspectiva teórica, aponta Peres (2009, p. 120), existe um núcleo arquetípico, uma imagem primordial, responsável pelos lampejos intuitivos que estão por trás das escolhas pessoais e profissionais. “Essa ideia aponta para uma íntima conexão entre matéria, conhecimento e psiquismo humano”.



Dessa forma, a autora sugere que, “mais importante que a interpretação do pesquisador pode ser a própria produção (nas suas diferentes roupagens), oriunda das histórias de vida com vistas ao projeto de formação” (PERES, 2009, p. 120).

Outro fator significativo citado pelo Professor Topázio foi seu encontro com a música, ocorrido a cerca de 17 anos, quando iniciou canto em grupos e corais.

A música trás uma força interior tremenda; faz com que você gere vida para a letra, a música e a melodia, tudo que há em seu coração é passado com emoção através da voz e com isso você “toca” o coração e as emoções das pessoas (P. Topázio).

Professor Topázio relata que por filmes pôde ampliar sua visão de vida, entre outros, cita: *Jesus Cristo*, *Sociedade dos Poetas Mortos*, *Patch Adams*, *Mudança de Hábito*, *Escritores da Liberdade* e *Música do Coração*. Esse filmes provocaram uma mudança de atitude, percebeu a necessidade de refletir sobre a sua própria ação. “Esses filmes me trouxeram mais força para realizar e agir”, pondera.

É muito importante vermos no outro a ousadia e a liderança nas questões diárias. Isso trás vigor e um impulso sadio para a vida. Eu posso, sem dúvida, dizer que nesses 35 anos de vida eu aprendi a viver mais motivado, a conquistar objetivos, ser autocrítico e ter uma essência de vencedor, pois, para que tenhamos êxito na vida é necessário perder pra ganhar; é preciso perder o egoísmo, a altivez, a superioridade, a ganância, o EU, a superficialidade, etc. (P. Topázio).

Nóvoa, em prefácio da obra *Experiências de vida e formação*, de Marie-Christine Josso (2004), afirma que “todo o conhecimento é autoconhecimento”.

Na apresentação desta edição nacional [a obra citada de Josso], a pesquisadora brasileira, Cecília Warschauer, afirma, consoante com Josso, que o trabalho com narrativas de vida possibilita explicitar singularidades, vislumbrar o universal e perceber o caráter processual da formação e da vida. Isso ocorre num jogo de articulação de espaços, tempos e nas diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida (PERES et al., 2009, p. 152).

NA visão de Duran (2009), a narrativa de experiências formativas é fundamental, pois

A identificação de experiências formadoras, a discussão do próprio processo de autoformação, em suas relações com espaços instituídos ou não como formadores, pode significar a constituição, no singular, do universal/social. De modo consciente e reflexivo, evidencia-se a tessitura do percurso da autoformação, considerando a narrativa formativa, sendo possível identificar experiências formadoras, momentos de autoformação e de constatação de que foram influências vividas nos diversos espaços instituídos, em aproximação com a docência (DURAN, 2009, p. 33).

Essa busca pelas pessoas e professores que influenciaram em sua opção profissional, e o reconhecimento desses episódios transformadores, foram fundamentais para identificar os motivos da influência.

Minha primeira professora de canto, Raquel Eduardo: ensinou-me os primeiros passos práticos na vida da música vocal; Minha professora do 1º. Ano do ensino fundamental, Sra. Maria Ângela: tenho lembranças da forma tão especial que tratava cada aluno, o amor, a dedicação tão sublime. É importantíssima a atuação do professor nas séries iniciais para a formação do caráter social e psicológico para a criança. Se o professor tem uma atitude errada com os seus alunos, isso refletirá em seu futuro (P. Topázio).

Na ocorrência desses momentos divisores de águas, que influenciam tão significativamente a formação da pessoa, Josso (2004) explica que:

[...] o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança (apud NASCIMENTO, 2007, p. 9).

Quanto à família, o Professor relata: “Meus pais foram determinantes na minha formação, tudo que sou e sei veio deles. O caráter, a ideologia, força, eles me influenciaram na vida”. Outro ponto relacionado por ele, determinante para sua formação, diz respeito à religiosidade:

A Bíblia também, não por uma questão de religião, mas por uma questão de ideologia de vida. A Bíblia, através de Jesus Cristo, me ensinou a perdoar, a me motivar, a ter uma força e visão maior e

melhor da vida (P. Topázio).

Em sua opinião, o autoconhecimento e o valor ético podem ajudar o professor a compreender a prática pedagógica, pois

O aluno aprende muito com nossas atitudes em sala de aula e, nossas atitudes estão nas entrelinhas da nossa prática pedagógica. Por quê? Como o professor fala ou olha para o aluno, representa alguma coisa. Às vezes, para o professor não está necessariamente ligado a alguma coisa. Mas, o aluno interpretará de alguma maneira. As atitudes em sala de aula vão de encontro ao que o aluno pensa a respeito de si mesmo. O professor pode, de alguma maneira, fortalecer um pensamento negativo que o aluno tem sobre si ou ao contrário, dependerá de como o aluno interpreta as ações do professor em sala (P. Topázio).

Essa reflexão levou o Professor a recordar que a única professora que teve entre a 1ª e a 4ª Série de que se lembra “era muito amorosa e atenciosa com os alunos, sem distinção”. A decisão de cursar a faculdade de Letras Português / Inglês foi motivada principalmente por influência de uma professora que teve entre a 5ª e a 8ª Série:

Lembro da professora de português. Aprendi a gostar de português com ela, pois ela parecia adorar ensinar e parecia saber bem o seu trabalho. Ela motivava o aluno, apesar da matéria ser chata, mas acabava sendo legal aprender português com ela. Ela sempre trazia uma novidade de jornal ou revista para aprender gramática, não ficávamos presos ao livro (P. Topázio).

Resgatando sua trajetória como estudante, traz um episódio desagradável, no qual foi reprovado na 4ª série primária, quando era “gordinho” e, por isso, motivo de piadas entre os colegas durante as aulas de Educação Física.

Sua reprovação deu-se por excesso de faltas, já que preferia não ir à escola. Este resgate lhe trouxe uma profunda e importante reflexão:

Hoje, acredito que o aluno que falta muito numa aula é porque não gosta do professor ou carrega algum estigma que não gosta, então prefere faltar a enfrentar momentos desagradáveis na classe. Às vezes o apelido vem do próprio professor ou então este fica conivente com os apelidos colocados por outros alunos ao invés de corrigir o que está acontecendo. Volto a lembrar a professora de português da qual gostava e afirmo que desde a infância a pessoa vai formando uma opinião do que vai ser no futuro. Por quê? Ela vai se identificando com aquilo que gosta, e isto irá afetar no seu futuro.

Então, em minha opinião, a criança que não tem incentivo, deixará de sonhar logo cedo e, isto trará problemas futuros graves para a sua vida (P. Topázio).

Aqui, nos apropriando de uma observação de Furlanetto (2009, p. 133):

[...] observamos que, ao entrar em contato com matrizes enraizadas em suas histórias de vida, os docentes vão aproximando seus discursos de suas práticas. Abandonam discursos que não lhes pertencem, apoiados em trechos de teorias repetidos inúmeras vezes e esvaziados de sentidos.

A autora sugere que, com isso, esses docentes que se utilizam da autoformação, da autobiografia, “deixam de pronunciar palavras, etiquetas esvaziadas de substância, e buscam aquelas que podem testemunhar sua trajetória”.

Para Gusdorf (1995), a linguagem pode ser testemunho da autenticidade do ser, como também a contrafação dela. As palavras podem nos aproximar de nós mesmos, bem como nos expropriar e nos alinhar ao que nos cerca, impedindo que elas nos traduzam. Baseados no conceito de “idioma pessoal” (SAFRA, 2006), observamos que é possível o surgimento de uma “linguagem pedagógica pessoal”. Para Safra, o idioma pessoal é a forma como a singularidade de alguém se apresenta. O idioma pessoal expressa um saber que não é fruto somente de uma elaboração mental intelectual, mas um saber que emerge como fruto das experiências vividas pela pessoa. Um saber singular único, mas revelador de algo dos outros. A Linguagem Pedagógica Pessoal revela a singularidade de cada professor, o que o constituiu como docente, mas também revela questões de seu tempo e da comunidade na qual está inserido. E uma língua viva aparece como linguagem dos homens vivos (FURLANETTO, 2009, p. 133).

### **3.4 A história de vida na formação continuada**

Ao relatar como se perceberam educadores em meio ao resgate de suas trajetórias de vida, os professores descreveram um ponto semelhante: a visão centralizada na importância da figura do professor para a formação social, escolar e até profissional dos alunos como seres humanos que dependem de sua atuação para virem a se tornar pessoas íntegras — no sentido maior da palavra: completas. Os valores éticos, então, foram evidenciados.

Para a Professora Esmeralda, não há Educação sem a ética por parte do educador:

O professor, muitas vezes, ocupa o lugar de um pai ou uma mãe na vida do aluno; às vezes os próprios pais, não têm condições de ajudar o filho a tomar uma decisão e o professor desempenha esta tarefa. Mas para isto, o professor tem que ver o aluno como aquele ser que necessita dele, que precisa da ajuda dele. Para isto o professor tem que ter um olhar de amor pelo aluno. Houve um episódio negativo na minha vida ocorrido na 5a. Série: Eu escrevia um bilhetinho para um amiguinho de classe, entretanto no momento que escrevia, fui apanhada pela professora de música que pegou o bilhetinho e levou para a diretoria. No dia seguinte, a diretora entrou na classe e perguntou quem era a pessoa que havia escrito o bilhete, pedindo que se levantasse. Naquele momento, a professora contou tudo que havia acontecido para a sala toda, e leu o bilhete em público. Depois eu fui levada para a diretoria chorando, e diante da situação a diretora ficou sensibilizada com a situação, pedindo-me que não fizesse mais isto. Eu passei a detestar a professora de música. Hoje, durante a minha prática pedagógica, se surge algum problema particular com um aluno, eu espero terminar a aula e converso particularmente com ele. Jamais faria o que passei em sala com um aluno! Acho que o professor têm condições de perceber se ofende o aluno ou não. Ele só não percebe se não quiser. (P. Esmeralda).

Nesse relato da Professora Esmeralda podemos perceber que a sua atuação tem como eixo norteador a consideração das particularidades de cada aluno, lidando de forma individual em situações semelhantes, e considera que “o professor tem condições de perceber se ofende o aluno ou não. Ele só não percebe se não quiser”. Estar consciente de sua função, qualidades e limitações é destacado pela Professora Esmeralda como a partida para se tornar de fato um educador.

Em 2008, uma aluna que era muito ativa e grudada em mim, me incomodava, e por esta razão eu a deixava de lado na aula. Por quê? Era uma aluna chata. Por quê ela era chata? Não sei não! Acho que na verdade ela era esperta, não me deixava sossegada um minuto, mas para o professor se torna chata, pois o aluno esperto exige muito do professor. Por quê? Eu sempre tinha que levar mais atividades para ela, pois o que habitualmente levava, não era suficiente, pois ela era mais rápida para realizar os exercícios, e se terminava e não tinha nada para fazer não parava sentada, começava a andar de um lado para o outro sem parar. Eu vivia fugindo desta aluna, tentando me afastar, pois a aluna não me largava na classe. Era prô pra lá, prô para cá. Era muito desgastante. Houve um momento muito difícil entre nós quando ela chegou até mim e perguntou-me o por quê ela não podia chegar perto mim. Eu lhe respondi que estava com muito

trabalho e com a matéria atrasada. Aí a aluna respondeu: mas prô, eu não posso nem chegar perto de você que você saí. Você não gosta de mim? Eu lhe respondi: claro que gosto, como gosto de todos aqui! Aí a aluna respondeu: só que você não foge dos outros alunos só de mim! Parecia que ela queria me consumir! Por quê? Eu nunca permiti que algo prejudicasse os meus alunos, eu não sei explicar por que permiti que isso chegasse onde chegou (P. Esmeralda).

A narrativa evidencia uma experiência estética impactante. Nesse sentido, trabalha-se com o imprevisível com o não entender, no primeiro momento, as sensações vivenciadas que nos acontece no cotidiano, as sensações que não se gosta ou de prazer, aprender a compreendê-las desenvolve a imaginação, a inteligência, a criatividade e a consciência crítica, são características fulcrais de uma formação estética.

Formação estética não é, portanto, satisfação caprichosa do gosto, busca do que me agrada pura e simplesmente. É compreensão (e relativização) até mesmo dos motivos que me levam a não gostar de determinado autor, do trabalho de determinado artista. Compreender e saber o porquê dos desgostos é um modo concreto de definir em sentido inverso, meus critérios de escolha. E, no âmbito didático, meus critérios de recomendação (PERISSÊ, 2009, p. 47).

As sensações epifânicas que dão expressão à experiência estética conjugadas aos aspectos formadores são constituintes da identidade pessoal e profissional do professor. A finalidade explicita-se na seguinte afirmação de Amorim Neto (2008, p. 94):

Para que o sujeito se constitua educador, é necessário que, ao longo do seu processo de formação, não só acadêmico, ele tenha despertado para a “estética de si”, no sentido de cultivar a contemplação de si mesmo, sua história pessoal e familiar, seus momentos de crise, de transformação e aprendizagem. Uma contemplação de si mesmo, não apenas uma fruição arrebatadora, mas transformadora que o mobilize a revisitar áreas menos maduras, para continuar a desenvolver-se e atingir níveis mais altos de consciência. Contemplar a si mesmo para perceber os ícones e símbolos emergidos das zonas de luz e também das sombras da experiência com as figuras parentais, com os adultos significativos e mesmo com os pares, ao longo do tempo.

Isso aponta para a preocupação com a dimensão estética da formação, relegada ao esquecimento, muitas vezes, em nome de uma educação utilitarista e distante da compreensão das sensações epifânicas que se

manifestam como: prazer, alegria, emoção, choro, nervosismo, irritação, nojo, medo, desprezo, gritaria. Essas sensações provocam o pensar, o questionar e levam-nos a reinventar a arte da relação entre professor e alunos.

Evidencia-se a estética em conexão com a dimensão ética, essa ligação constitui-se uma necessária base educacional, tanto em relação à pesquisa como ao ensino, por enquadrar-se numa perspectiva de formação do ser humano, alargando a compreensão das pessoas sobre o viver e que exerce influência sobre os modos de viver, posto que desejamos modos de viver com respeito às pessoas e ao planeta.

Diz Freire (2008a, p. 32-33):

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado da sempre estética. Decência e boniteza de mãos dadas. [...] a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e pureza. [...] É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

A professora Esmeralda reafirma a preocupação com a formação humana:

Quando um professor termina a faculdade de Pedagogia e ingressa no mercado de trabalho, recebe muito pouca informação para lidar com o aluno, principalmente sendo um professor jovem, com pouca experiência de vida. Lidar com a parte técnica da educação, ou seja, trabalhar o conteúdo que é destinado a cada série, é fácil, o difícil é atuar consciente que naquela educação consiste no desenvolvimento do ser humano. É aí que fica difícil: como ajudar o aluno a ser mais humano se o próprio professor não sabe como fazer? (P. Esmeralda).

Marcelo Garcia (apud HAAS et al., 2009, p. 60), fundamentado em Feiman (2001), diz que os professores principiantes têm duas tarefas a cumprir: devem ensinar e devem aprender a ensinar. “E é nesses momentos da trajetória profissional que os docentes começam a pesquisar suas próprias referências e a construir seus próprios repertórios para formação de sua identidade”, afirmam Haas et al. (2009, p. 60). Na fala da Professora Esmeralda podemos entender que apenas a formação inicial não foi suficiente para o exercício da docência.

Isso ocorre porque, conforme salienta Marcelo Garcia (1999, p. 84), “independentemente da qualidade do programa de formação inicial [...] há algumas coisas que só se aprende na prática, e isso repercute para que esse primeiro ano seja um ano de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição”. Ainda para Marcelo Garcia (1999, p. 84), “As principais tarefas que professores iniciantes enfrentam são: adquirir conhecimento sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; desenhar (preparar) adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor, criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula e continuar desenvolvendo uma identidade profissional”. Acrescenta-se a essas responsabilidades o que Nóvoa chama de “sobrevivência” ou de “o choque de real”. A transição de estudante a professor iniciante pode ser tensa, devido à troca de papéis e à complexidade do trabalho de educador (HAAS et al, 2009, p. 60).

A Professora Rubi alega que sua decisão em se tornar pedagoga foi embasada em “atuar positivamente no ensino”, já que havia presenciado, no decorrer de seu processo de aprendizagem, demasiadas situações em que o professor utiliza da intimidação ao lidar com o aluno.

Às vezes, o aluno pedia uma explicação ao professor com relação ao assunto que estava sendo tratado e o professor respondia que naquele momento ele estava falando e era hora do aluno calar-se. Além da falta de ética do professor em tratar o aluno, terminava a aula e ele não esclarecia a sua dúvida. A minha infância foi repleta de castigos em sala, desde escrever numa folha “EU NÃO DEVO FAZER ISTO”. A prática pedagógica é tudo aquilo que o professor vai desenvolvendo com o aluno em classe, é tudo que acontece na sala, mesmo quando despreza o aluno é esta a prática pedagógica do professor. Não dá para separar o que o professor faz ou fala da prática pedagógica. A prática é o conjunto de tudo isto (P. Rubi).

Mendes (2007, p. 314), observa em sua pesquisa que as experiências vivenciadas no período escolar permanecem marcantes, de maneira que:

[...] ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar na prática docente, o professor se lembrará da personalidade marcante dos professores que teve em sua vida escolar [...] O que se percebe é que essa bagagem escolar permanece forte e estável através do tempo. A maioria do que é proposto na formação inicial dos professores não consegue modificar, de forma categórica, suas crenças anteriores sobre o ensino. E essas crenças são fonte de respostas, principalmente, quando necessitam solucionar problemas profissionais urgentes.



Para a Professora Rubi, todo aluno deve ser visto como o aluno. Ela recorda um aluno “bagunceiro” que lhe “ensinou muita coisa”.

Ele era considerado indisciplinado, não conseguia ficar parado, parecia que estava ligado no 220W, mas que na oficina de robótica trouxe a ideia da construção de uma roda gigante. Aquela aula para ele era ótima, pois ele se encontrava naquilo que fazia. Os outros professores não sabiam aproveitar o lado bagunceiro dele. Quando souberam, numa exposição na escola, que a roda gigante havia sido construída por ele, muitos professores não acreditaram. O professor rotula o aluno para justificar um problema próprio. Às vezes, ele não conhece o aluno, mas já pré-julga de acordo com o seu juízo de valor.

Para finalizar, ela defende que o professor “deve perguntar ao aluno como está a sua aula” e “pedir sugestão aos seus alunos para melhorar a qualidade da sua aula”.

Refletindo sobre o cenário atual do ensino nas escolas públicas, no qual os alunos sofrem diversas carências, entre elas uma participação mais efetiva da família na escola, o ambiente que não valoriza o estudo e formação profissional, muitas vezes mesmo na favela onde reside, o envolvimento precoce, em diversos níveis, com a criminalidade, drogas, prostituição, ou seja, todo um cenário desfavorável à valorização da vida humana, que pode dificultar o sucesso social, educacional e profissional do aluno, o Professor Topázio alerta sobre a importância da atuação do professor, que se torna neste meio, segundo sua visão, o “principal agente na vida do aluno”, já que é ele quem “pode fazer a diferença, desde que tenha um comprometimento com o bem estar do aluno”. Através dessa reflexão, ele recorda:

Na última escola onde trabalhei, chegava lá com aquelas crianças bagunceiras e não tinha vontade de dar aula. Por quê? Chegava lá cansado e aquelas crianças exigiam muito de mim. Às vezes pedia um desenho ou colocava cópia no quadro para ficarem quietos. Assim, a classe ficava um pouco mais quieta. Hoje, quando penso sobre essa atitude: meu sentimento é de arrependimento. Pois, poderia ter investido mais na educação daqueles alunos. Quantas vezes cheguei na escola cansado, conversava um pouco sobre minhas dificuldades com uma outra professora do CTVida, sentia-me melhor e pronto para enfrentar a sala (P. Topázio).

Compreende que o professor é um facilitador na sala de aula para o aluno, que “sabe quando o professor da classe está preocupado com o seu

aprendizado, o professor demonstra isto quando percebe que o aluno aprendeu e ele fica feliz com esta conquista”. Dessa forma, cabe ao professor incentivar o aluno “a lutar por aquilo que é bom para ele e para a sociedade, somente assim haverá um mundo melhor”. O professor precisa ter em mente, quando entra na sala de aula, que a formação do ser humano, incluindo seu caráter, está sendo construída ali, de maneira que suas atitudes e ações interferem diretamente nessa construção, “razão pela qual a ética deve estar presente em todos os momentos, através do respeito pelo aluno e ao combate a qualquer tipo de discriminação”.

As narrativas dos professores recorrem à noção de preocupação para expressar a História de Vida na formação continuada e suas escolhas morais, éticas e estéticas da formação humana. Evidencia-se que cada professor atribuiu uma forma ou um significado a direção de sua trajetória de vida e que expressa um compromisso. Assim, a ética aparece em suas escolhas como uma preocupação pessoal em relação ao outro, ao aluno, em relação com sua família e comunidade, que resulta na crença da capacidade de agir e refletir com um interesse decorrente de uma responsabilidade com um propósito social.

### **3.5 Explorando o significado do resgate do processo (auto)formativo**

Para a Professora Esmeralda, livros e filmes podem ajudar, mas depende do modo como são interpretados, já que se torna necessário introduzir-se na história contida neles, lembrando que já leu muitos que a fizeram chorar, porém não possuíam ligação com seu dia a dia ou sua vida. Assim, uma situação para se tornar incômoda, precisa envolver diretamente o sujeito. “Eu posso sofrer com uma determinada situação, mas o professor pode nem saber o que acontece comigo. Ele pode achar que eu estou bem, mas na verdade sofro com algo que ele faz que eu não gosto” (P. Esmeralda).

Para a Professora Esmeralda, o caminho ideal é o diálogo com pessoas que nos compreendem e são capazes de nos oferecer algum retorno, confiáveis e que não julguem. Assim:

O estudo (auto) biográfico é interessante porque facilita o professor a reconhecer-se sozinho dentro da sua reflexão, numa segunda etapa ele pode pedir ajuda a outros, mas todo este desenvolvimento passa por um processo de amadurecimento. Algo que está escondido, não quero, de imediato, que outros saibam, somente após a minha aceitação do meu problema é que quero discutir com outros (P. Esmeralda).

A Professora Rubi relata que, apesar da forte dor sentida ao relembrar os sofrimentos causados por terceiros e da injustiça que permanece no ambiente escolar, ela reconhece “que mesmo aquele professor de matemática foi importante” em sua formação. Pois, ensinou o que não fazer pedagogicamente e, lembra que Paulo Freire, em “Pedagogia da Autonomia”, demonstra que a Educação é uma forma de interferir no mundo:

O professor precisa ter consciência disso, pois quando se abandona o aluno, tira-se dele a oportunidade de crescimento da sua vida. Ninguém vive sem sonho. O sonho nos manda para frente. Se o professor quer ajudar o seu aluno tem que entender à sua necessidade e não jogá-lo na fogueira (P. Rubi).

Conclui que: “qualquer experiência é importante para o desenvolvimento do ser humano. O resultado, ora negativo ou positivo, dependerá de como ele irá interpretar a sua experiência. O segredo está aí” (P. Rubi).

O Professor Topázio observa que mesmo que já considerasse alguns de seus professores, seus heróis, foi através desse processo que pôde conhecer de forma clara a influência deles em sua vida. Quanto aos livros, o Professor conta que “já havia percebido suas influências” e relata:

[...] trabalhamos lá na CTVida com os “Escritores de Liberdade” e o livro “Qual é a sua obra”, de Mário Sérgio Cortella. Esta atividade ajudou-me a encontrar os eixos norteadores da minha prática na sala de aula. Ajudou-me a respeitar os meus alunos como são, não que eu os desrespeitasse, não é isso. Por quê? Por trás de cada pessoa, existe uma história de sofrimento e de conquista (P. Topázio).

Embora entenda que o professor não pode resolver os problemas dos alunos, o Professor Topázio conclui que pode, através do respeito por eles,

ensinar-lhes sobre respeito próprio e mútuo, o que, afirma ele, “na sala de aula funciona como um antídoto contra a violência”.

A Professora Esmeralda acredita que a reflexão sobre sua relação com o conhecimento, professor e consigo mesmo permitiu perceber o quanto são interligadas suas trajetórias pessoal e profissional e, que isso influenciou diretamente em seu exercício como educadora.

O que o professor nos ensina em sala durante o nosso processo ensino-aprendizagem é muito importante. Mais tarde, iremos reproduzir o que o professor nos ensinou. Porque muitas das coisas que fazia na sala, ficaram mais claras após iniciarmos os encontros mensais lá na CTVida. Até então, eu reproduzia, mas não tinha me atentado com tanta clareza (P. Esmeralda).

Em sua opinião, para o educador, é muito difícil modificar sua prática pedagógica sem utilizar outro instrumento. A dificuldade inicia em perceber se há erro na nossa prática, já que “a maioria das salas de aula é indisciplinada, então para o professor é mais fácil culpar a educação dos alunos do que se conscientizar que ele precisa mudar”. Por isso, tornam-se necessários os espaços de Formação Continuada. Mas, ainda assim, realizar a mudança é bastante difícil, e cita que já há determinadas raízes em seu modo de atuar, que vêm desde o período em que era aluna do Ensino Infantil:

Eu acho que eu procuro desempenhar a minha prática com autoria, mas, se for analisar profundamente, é de submissão, pois eu estou submissa ao que aprendi durante a minha escolarização (P. Esmeralda).

Para ela, “o estudo (auto) biográfico é importante para a compreensão da dimensão da ética na formação continuada”, e considera que tenha sido um momento muito importante em sua vida.

Eu achava que a minha prática pedagógica era a mais correta possível, baseada na minha experiência na 5ª Série, porém, ao me deparar com o meu estudo (auto) biográfico, vi que faço coisas que também prejudicam os meus alunos. Eu não gostaria mais de prejudicar os meus alunos. Como mudar é difícil. Aquelas reuniões pedagógicas que fazemos mensalmente na CTVida, que visam o autoconhecimento, nos ajudam a encontrar nossas deficiências (P. Esmeralda).

Com relação à ética, a Professora Esmeralda avalia que se trata de algo extremamente difícil no ambiente escolar, pois a ética “não é algo pronto, mas algo que trazemos de casa”, e cada um a idealiza de uma forma. E conclui “O meu trabalho (auto) biográfico mostrou que eu tenho um longo caminho a percorrer, que não sou perfeita, até para julgar outros professores, pois cada um comete o seu erro no decorrer do processo” (P. Esmeralda).

A Professora Rubi avalia que a reflexão proposta através deste resgate autobiográfico lhe ajudou a perceber coisas das quais não estava consciente, apesar de conviver com elas. E considera o estudo autobiográfico de grande valor para que se possa compreender a dimensão dos valores éticos na Formação Continuada e muito importante por fazer lembrar muitas situações importantes na trajetória da vida. Porém, segundo afirma a Professora,

[...] por ter no passado enfrentado muitos problemas de rejeição na escola, pela minha origem, eu aprendi desde pequena a respeitar os limites dos outros. Procuro fazer meu trabalho perfeitamente, pois eu acho que o erro só prejudica o aluno. A minha (auto) biografia não me acrescentou mais nada, pois já tenho consciência de tudo aquilo que faço. Não erro para depois não me arrepender. Acho que o importante é o professor não esquecer daquele sonho que ele tinha quando fazia o curso de Pedagogia, de procurar entender o aluno dentro da sua realidade (P. Rubi).

Ela entende que a compreensão da ética é um fator que pode ajudar na Formação Continuada, mas adverte que

[...] o que falta é um modelo de formação continuada adequada para o desenvolvimento do professor. Na rede pública os modelos de formação continuada são ruins, pois não ajudam o professor a se desenvolver. Porque são técnicos, não estão preocupados com a formação humana do professor e sim técnica (P. Rubi).

O Professor Topázio conta que não tinha certeza, antes de participar dessa pesquisa autobiográfica, se seus ex-professores, que tanto admira, tinham realmente o influenciado em opção por lecionar. Segundo ele, o estudo (auto)biográfico ajuda a compreender a dimensão da ética na Formação Continuada.

Mas, primeiro é importante eu entender o que é formação continuada. Eu entendo que é curso que fazemos para aprimoramento profissional, mas o que estou percebendo agora, através deste estudo (auto) biográfico é que o principal na formação continuada é o aprimoramento pessoal, daí a importância da dimensão ética no processo (P. Topázio).

O professor Topázio, com base, na entrevista narrativa, elabora uma justificativa para o processo de Formação Continuada sem rever o percurso auto-biográfico do professor não terá o efeito esperado, assim como não compreenderá a dimensão ética, já que “ele não vai se enxergar. Vai continuar sendo passivo, afirmando que a culpa é do aluno e não dele”.

Afirmam os professores a formação continuada a partir de História de Vida como espaço privilegiado de humanização e reflexão social, guarda preciosa possibilidade de olhar para a existência individual e social para lançar um olhar decisivo sobre a formação humana que aponta direções para o projeto educativo responsável, de autonomia e emancipação.

No entanto, essa proposta se lança em bases da sociedade moderna ocidental, considerada democrática, cindida entre natureza e cultura, que se encontra diante de um desafio sem precedentes no que diz respeito às questões educacionais.

Pelo fato de a humanidade ter concebido, ao longo dos séculos, dois tipos de racionalidade, uma voltada para a emancipação dos homens e outra para a instrumentação para a conquista e transformação da natureza, inclusive do próprio homem, percebe-se no cerne da produção de conhecimento científico e que se transforma em conteúdo escolar como forma de transmissão do conhecimento de questões éticas.

É possível depreender das narrativas que a ética aparece como preocupação, com o significado de cuidado. Rollo May (1973) argumenta, com base em Heidegger, que o conceito de cuidado exerce um papel em sua obra, torna-o o filósofo do cuidado por excelência, que o cuidado deve ser a raiz da ética, visto que a ética como desenvolvimento da vida, das potencialidades humanas, requer cuidado. A ética, tendo sua base no cuidado, aposta na capacidade de o ser humano transcender a situação concreta, um modo de tomar decisões que funda as relações consigo, com o outro e o coletivo.

Sob a égide do entendimento de que cuidar é essencial e inerente ao ser humano, o desenvolvimento de uma noção de ética do cuidado que se refere a preocupação com o outro, com a história do professor e do aluno, o modo de como registram os diferentes modos de pensar sobre a relação com seu processo (auto) autobiográfico e a relação com a formação continuada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autobiografia [...] é vista modernamente como um discurso cuja função é de organizar as experiências fragmentárias do eu, dando sentido ao que aparece na memória (individual e coletiva) de forma caótica. A autobiografia é antes de tudo, um fazer-acreditar naquilo que está sendo contado: não o que aconteceu, mas o que significou. Por essa razão, as autobiografias trazem valores e representações psicológicas de um sujeito, de uma sociedade e até mesmo de um país (GONÇALVES & FRITZEN (2008, p. 8).

Através da pesquisa realizada, pudemos observar que os professores, tendo como base os três entrevistados, ao participar de um processo de Formação Continuada reconhecem a importância de sua realização, e confirmam — até mesmo superam — suas expectativas anteriores ao ingresso no processo.

No programa de Formação Continuada do CTVida, os professores pesquisados encontraram um espaço que, segundo afirmam, valoriza suas ideias, considerando suas dificuldades reais inerentes ao dia a dia na atividade profissional, gerando uma troca de experiências enriquecedora, capaz de levá-los à conclusão de que o ideal é levar esse sistema, de forma ampla, para a rede de professores, de maneira que se possa configurar algum projeto de integração entre gestores, professores e alunos e seus familiares, programático relevante, no qual se promova uma integração de ideias e ações.

Ao resgatar suas histórias de vida — observando a participação efetiva em suas respectivas formações acadêmicas, episódios marcantes (divisores de água) ocorridos ao longo de suas trajetórias de vida, pessoas, situações (seja pessoais ou relativas à carreira), eventos culturais e outros — os professores passam a obter um autoconhecimento essencial ao bom desenvolvimento de suas atuações enquanto educadores e seres humanos.

Esse autoconhecimento, aliado às reflexões sobre a situação atual do ensino propiciado nas escolas, fez com que os professores percebessem a relevância da Educação para a formação do ser humano, como um todo, de seus alunos, no que implica em atitudes e ações éticas por sua parte, já que o aluno não necessita apenas de conteúdo teórico escolar, mas sim de bons



exemplos a seguir e de um tratamento digno.

O estudo (auto)biográfico foi compreendido na presente pesquisa como algo extremamente significativo enquanto parte da Formação Continuada do professor, embora algumas vezes dolorido, já que aborda temas íntimos, e em grupo, mas que, porém, proporciona uma consciência de si mesmo — qualidades, dificuldades e expectativas — vital para a melhora de sua atuação enquanto Educador. E refletir, tendo como base esse estudo (auto)biográfico realizado, propicia a segurança de que o professor necessita para lidar da melhor forma com seus alunos.

Neste trabalho, foi possível evidenciar que uma ONG pode ser um espaço propício para a formação continuada de professores, considerando-se ainda a indispensabilidade desta formação. A abordagem da formação continuada volta-se para a percepção de que ela é uma decorrência do autoconhecimento. Aqui, narrativas autobiográficas foram analisadas, com o intuito de reforçar a relevância do autoconhecimento que se adquire, a partir desta metodologia de formação continuada.

Em suas falas, os professores Esmeralda, Rubi e Topázio, participantes da formação continuada autobiográfica da ONG CTVida, revelam contribuições significativas para a compreensão de como os professores dão significados aos seus processos de desenvolvimento profissional.

Retomando em suas memórias as vivências de vários aspectos de suas vidas, estes revelaram diferentes situações de aprendizagens, que afetam o processo de aprender a ensinar e a construção da identidade profissional. Podemos perceber, nessas experiências, um processo incessante de criação e recriação, que expressam o movimento e o sentido que esses processos vão conferindo à construção do desenvolvimento profissional.

É interessante notar, através dos estudos, como a narrativa autobiográfica está sendo exaustivamente investigada, contudo há ainda um longo caminho a percorrer. Estudos mais aprofundados, com turmas maiores, com resultados quantitativos, podem nos dar nova luz e indicar novos caminhos.

## REFERÊNCIAS

ABONG [org.]. **Ação das ONGs no Brasil**: perguntas e repostas. São Paulo: Associação Brasileira de Organizações não Governamentais, 2005. Disponível em: <<http://www2.abong.org.br/final/bibli.php?ID=150>> Acesso em jan. De 2010.

\_\_\_\_\_. **Um novo marco legal para as ONGs no Brasil**: fortalecendo a cidadania e a participação democrática. São Paulo: Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais, 2007.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. Artigo apresentado na 29ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, out. 2006, Caxambu, MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2691--Int.pdf>> Acesso em abril de 2010.

ALCÂNTARA, Wiara Rosa R. Autobiografia: relatos de e para formação docente. In: 5ª SEMANA DA EDUCAÇÃO - A UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO E A FORMAÇÃO DOCENTE. **Anais...** Feusp / CAPPF, nov. de 2007, São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2007.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação contínua de professores**. Programa de Desenvolvimento Educacional, Governo do Paraná, PR. 2008. Disponível em: <[http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/pde2008/Formacaocontinua\\_de\\_professoresSEEDParana\\_2008.pdf](http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/pde2008/Formacaocontinua_de_professoresSEEDParana_2008.pdf)>. Acesso em jan. de 2010.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educ. Pesqui.**, vol. 33, nº. 2, São Paulo, maio/ago. de 2007.

ALSCHULER, Lawrence R. **The psychopolitics of liberation**: political consciousness from a jungian perspective. USA: Palgrave, 2007.

ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: TVEscola/SEED-MEC. **Salto para o Futuro**: Histórias de vida e formação de professores. Bol. 1, mar., 2007. pp. 62-71. Disponível em: <[http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2007/hvfp/070326\\_historias.doc](http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2007/hvfp/070326_historias.doc)>. Acesso em janeiro de 2010.

AMORIM NETO, Roque do Carmo. **Ética e moral na formação inicial de professores**. 2008. 125 fl. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Pedagogia da Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo.

ANTUNES, Helenise Sangoi. Lembranças escolares de professoras alfabetizadoras: possibilidades de reflexão na formação de professores. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE 2008. III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS,

CIAVE. Formação de Professores. **Anais...** PUCPR, out. de 2008, pp. 4163-4176 Curitiba, Paraná, 2008. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/599\\_670.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/599_670.pdf)>. Acesso em março de 2010.

AZAMBUJA, Guacira de. A formação continuada e a continuidade da formação. In: 29ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, MG, out. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT08-1888--Int.pdf>>. Acesso em abril de 2010.

AZEVEDO, Tania Suely. Autobiografia e formação docente em Rondônia: a busca de uma identidade profissional brasileiro. In: 31ª Reunião Anual da Anped. **Anais...** Caxambu, MG, out. de 2008.

BERKENBROCK ROSITO, Margarète May; MORENO, Leda Virgínia Alves. **O sujeito na educação e saúde**. São Paulo: Centro Universitário São Camilo; Edições Loyola, 2007.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-48, ago./dez. de 2009.

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Brasil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lde.pdf>>. Acesso em abril de 2010.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan. / jun., 2002.

CABRAL, Jackson C.; FERREIRA, Ana Claudia L. D. **EAD como Facilitadora da Formação Continuada do Professor**. Projeto Competências na EAD do Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação da FAGED/UFRGS. [material de apoio]. Disponível em: <<http://www.nuted.edu.ufrgs.br/compead/materialdeapoio.html>>. Acesso em jan. de 2010.

CASALI, Alípio. Paulo Freire e outras correntes do pensamento e ação: o pensamento complexo, teologia da libertação, justiça restaurativa, teatro do oprimido e planejamento estratégico e situacional. In: SILVA, Inácio da [Org.]. **O pensamento de Paulo Freire como matriz integradora de práticas educativas no meio popular**. São Paulo: Instituto Pólis, 2008. p. 9-20.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortes; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Recit de soi et formation. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 9-21, ago./dez. 2009.

**Dicionário de Sociologia.** Porto Alegre: Globo S.A., 4<sup>a</sup>. ed., 1969.

DOMINICÉ, Pierre. Pensar a Educação no Horizonte Biográfico. In: DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação.** Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DURAN, Marília Claret Geraes. Formação e autoformação: uma discussão sobre memórias, histórias de vida e abordagem autobiográfica. **Revista @ambienteeducação**, v. 2, n. 2, p. 22-36, ago./dez., São Paulo, 2009.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2002.

FALCONER, Andres Pablo. **A promessa do Terceiro Setor:** um estudo sobre a construção do papel das organizações sem fins lucrativos e do seu campo de gestão. Centro de Estudos em Administração do Terceiro Setor, USP, 1999. Disponível em: <[http://www.lasociedadcivil.org/docs/ciberteca/andres\\_falconer.pdf](http://www.lasociedadcivil.org/docs/ciberteca/andres_falconer.pdf)>. Acesso em janeiro de 2010.

FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e Interdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papyrus, 7<sup>a</sup> ed., 2002.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa.** Porto Alegre: Zero Hora, 1993.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio.** O minidicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2004.

FIORI, José Luís. **A governabilidade democrática na nova ordem econômica.** Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. 1995. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/iea/textos/>>. Acesso em jan. de 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 17<sup>a</sup> ed. São Paulo: Loyola, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 37<sup>a</sup>. ed., 2008a.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 14<sup>a</sup>. ed., 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 15<sup>a</sup>. ed., 2008b.

\_\_\_\_\_; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2<sup>a</sup>. ed., 1986.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo: Moraes, 4<sup>a</sup> ed., 1980.

FREITAS, Denise de; GALVÃO, Cecília. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**, v. 12, 2007, p. 219-233.

FROMM, Erich. **O medo à liberdade**. Rio de Janeiro: Guanabara, 14<sup>a</sup>. ed., 1983.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** São Paulo: Paulus, 2003a.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: a transformação das matrizes pedagógicas. In: 26<sup>a</sup>. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. out. 2003b, Poços de Caldas, MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/eclidefurlanetto.rtf>>. Acesso em janeiro de 2010.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: tecendo experiências. **Notandum**, 17 jul/dez, 2008.

\_\_\_\_\_. Tomar a palavra: uma possibilidade de formação. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 128-135, ago./dez. 2009.

FUSARI, José Cerchi. Avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação contínua de educadores: preocupações a serem construídas. In: BICUDO, M. A. V. & SILVA JUNIOR, C. A. [Orgs.], **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. **O professor de 1º. Grau: trabalho e formação**. São Paulo: Loyola, 2<sup>a</sup>. ed., 2002.

FUTEMA, Fabiana. Escolas latino-americanas perdem um aluno a cada 28 segundos. **Jornal Folha de São Paulo**, 23 de jun., 2006. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18744.shtml>>. Acesso em Abril de 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Rio de Janeiro: Petrópolis; São Paulo: Vozes; Editora Universitária São Francisco, 2007.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação nãoformal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, Col. Questões da Nossa Época, v.71, 4<sup>a</sup>. ed. 2008.

GONÇALVES, Ana Cristina; FRITZEN, Celdon. Narrativa autobiográfica e mangá: uma análise de gen pés descalços. **História, imagem e narrativas**, n. 6, v. 3, abr. 2008.

HAAS, Lurdi; LISBOA, Waldiney Jorge; MARIANI, Fábio; MONTEIRO, Filomena Arruda. Narrativas de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos: possibilidades investigativo-formativas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-48, ago./dez. 2009.

HASSENPFUG, Walderez Nosé; FROCHTENGARTEN, Tônia Bela; REZENDE, Sônia Madi; FONSECA, Vanda Noventa; CLARA, Regina Andrade; ABREU, Renata Moraes. **Ong parceira da escola: educação e participação**. São Paulo: Cenpec, 4ª ed., 2001.

HOUSSAYE, Jean. Le triangle pédagogique, ou comment comprendre la situation pédagogique. In: HOUSSAYE, Jean. (dir.) **La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris, França: ASF Éditeur, 1994. p. 13-24.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 3ª. ed., 1996.

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

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

JOVCHELOVITCH, Sandra e BAUER, Martin N. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin N.e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KOGA, Natália Massaco. **As organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIPs) e os termos de parceria: uma reflexão sobre a relação entre Estado e sociedade civil**. 2004. 180 fl. Tese (Mestrado). Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas. São Paulo.

KRAFT, Ulrich. Esgotamento Total. **Revista Viver Mente e Cérebro**, v. 161, jun. 2006. Disponível em: <[http://www2.uol.com.br/vivermente/reportagens/esgotamento\\_total.html](http://www2.uol.com.br/vivermente/reportagens/esgotamento_total.html)>. Acesso em abril de 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3ª. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

LE BOTERF, Guy. A participação das comunidades na administração da educação. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 107-142, jan./mar. 1982.

LEITE, Marcos Antônio Santos. **O terceiro setor e as organizações da sociedade civil de interesse público, OSCIPs**. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2003. Disponível em: <[www.almg.gov.br/bancoconhecimento/tecnico/TerSet.pdf](http://www.almg.gov.br/bancoconhecimento/tecnico/TerSet.pdf)> Acesso em jan. de 2010.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 12ª. ed. 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** São Paulo: Alínea, 2005.

LIMA, Claudia R. O profissional docente do novo século: reflexões sobre autonomia, cultura do desempenho, gestão democrática e qualidade de vida. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE; III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. **Anais...** Paraná, PR. out. 2009, p: 11094-11107.

MASSI, Cosme Damião Bastos e GIACÓIA JÚNIOR, Oswaldo. Ética e Educação. In: SERBINO, Raquel Volpato, RIBEIRO, Ricardo, BARBOSA, Raquel Lazzari Leite e GEBRAN, Raimunda Abou. **Formação de Professores,** São Paulo: Editora UNESP, 1998.

MAY, Rollo. **Eros e a Repressão:** amor e vontade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

MENDES, Maria Celeste Jesus. Saberes e práticas de professoras bem-sucedidas: a voz do aluno. In: IX CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. **Anais...** Águas de Lindoia, São Paulo, set. 2007, p. 307-317.

MINAYO, Maria Cecília de S. & SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.,** Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul. / set., 1993.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo, EPU, 1986.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente.** Portugal: Porto Editora, 2005.

NASCIMENTO, Jussara Cassiano. As narrativas (auto)biográficas como espaço/tempo de formação do professor alfabetizador. In: 16º COLE, CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. **Anais...** Campinas, São Paulo, Unicamp, jul. de 2007.

NOVELLO, Jaqueline C. Lickfeldt. Formação contínua de professores: relato de uma experiência. In: IV ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA. **Anais...** Lajeado, Rio Grande do Sul, UNIVATES, jun. de 2005.

NUNES, Célia Maria F.; CUNHA, Maria Amália de A. A “escrita de si” como estratégia de formação continuada para docentes. **Revista Espaço Acadêmico,** n. 50, ano V, jun. 2005.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Matrículas no fundamental chegam a 95%. **Jornal O Estado de São Paulo,** 28 de dezembro de 2007, pág. H5.

\_\_\_\_\_. São Paulo descobre suas crianças superdotadas. **Jornal o Estado de São Paulo**, 21 de outubro de 2007, p. A47.

OLIVEIRA, Anna Cynthia; HADDAD, Sérgio. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 112, mar. 2001.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente. In: II COLÓQUIO NACIONAL DA AFIRSE. **Anais...** Brasília, DF, set. de 2003, Universidade de Brasília, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Quairóz, 1991.

PERES, Lúcia Maria Vaz. Alguns apontamentos de narrativas autoformadoras: imagens e imaginários das aprendizes de professora. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 115-127, ago. / dez. 2009.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e educação**. São Paulo: Autêntica, 2009.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumos e novos sincronizadores**. São Paulo: Triom, 2003.

PLATÃO. **Sócrates**. São Paulo: Nova Cultural, Col. Os Pensadores, 6<sup>a</sup>. ed., 1991.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 5<sup>a</sup>. ed., 2005.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

\_\_\_\_\_. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Os devaneios do caminhante solitário**. Brasília: UnB, 1995.

SANTOS NETO, Elydio dos. **Por uma educação transpessoal: a ação pedagógica e o pensamento de Stanislav Grof**. São Bernardo do Campo, SP: Metodista; Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

SANTOS, S. R. M. Os centros de referência para a formação continuada de professores: algumas alternativas em busca da autonomia. In: 28<sup>a</sup> REUNIÃO ANUAL DA ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2005. **Anais...** 28<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, 2005.

SÃO PAULO, (Estado) Edital de chamamento público. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**. São Paulo: Imprensa Oficial, terça-feira, 01 de dezembro de 2009, São Paulo, 54 (222), p. 101.



SAVIAN FILHO, Juvenal. O conceito de deficiência: enfoque filosófico. in: BERKENBROCK-ROSITO, Margarète May; MORENO, Leda Virgínia Alves. **O sujeito na educação e saúde**. São Paulo: Centro Universitário São Camilo; Edições Loyola, 2007.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos in: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Don Quixote, 1992, p. 93-114.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2002.

SILVA, Ana Maria Costa e. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 72, Agosto de 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>>. Acesso em abril de 2010.

SILVA, Eduardo Marcondes Filinto da; AGUIAR, Marianne Thamm de. Terceiro Setor: buscando uma conceituação. **Cadernos Fundata**, CEFES, set. de 2001.

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

SIMÃO, Livia Mathias. **Relações professor-aluno**: estudo descritivo através de relatos verbais do professor. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, Marina Lisboa. Motivação e Aprendizagem. **Flórida Review**, Miami /FLA- USA. Seção Educação, ano18, n.356, p.47, 15 set. 2003. Disponível em: <[http://www.mlspsicopedagogia.com/artigo4\\_44.html#\\_ftn1](http://www.mlspsicopedagogia.com/artigo4_44.html#_ftn1)>. Acesso em março de 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, n. 2, v. 4, p. 37-50, jul. / dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Histórias de vida e formação de professores: História de vida e práticas de formação, escrita de si e cotidiano escolar. In: TVESCOLA/SEED-MEC. **Salto para o Futuro**: Histórias de vida e formação de professores. Bol. 1, mar., 2007. p. 3-13.

SOUZA, Valdemarina Bidone de Azevedo [org]. **Participação e interdisciplinaridade**: movimentos de ruptura/construção. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

SUÁREZ, Daniel. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal/RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008

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

TOURINHO, Emmanuel Zagury. **Subjetividade e relações comportamentais**. Tese (Professor Titular) não-publicada, Departamento de Psicologia Experimental, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

TREVIZAM, Anaide. **Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação**. 2008. 99 fl. Tese (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. **Didática**. Rio de Janeiro: LTC, 4<sup>a</sup>. ed., 1985.

## ANEXOS

### ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO NARRATIVO

A narrativa escrita, na fase I e II, produziu as histórias das experiências. A Fase I “Preparação”, da Entrevista Narrativa, compreende a exploração do campo e a identificação dos sujeitos envolvidos, que no Questionário Narrativo se baseia nas seguintes questões:

- ✓ Qual o seu nome e sua formação acadêmica?
- ✓ Quando iniciou o seu trabalho como educador na ONG? Participou de programas de formação para se tornar educador da ONG? Quais?
- ✓ Você acha que é importante participar de programas de Formação? Por quê?
- ✓ Você sente que é levada em consideração as suas ideias na atuação como professor? Quais as dificuldades?

A Fase II “Iniciação” da Entrevista Narrativa compreende - formulação do tópico inicial para narração, através **das seguintes estratégias:**

**A Estratégia I tem como objetivo refletir se sua formação no Ensino Superior foi de autoria ou de submissão:**

- ✓ Como foi a sua relação com as disciplinas no Ensino Superior? Foi de autoria ou submissão?
- ✓ Como foi a sua relação com o professor? Foi de autoria ou submissão?
- ✓ Que aluno(a) você foi?

A estratégia II, da narrativa escrita, consistiu na elaboração do “Quadro Linha da Vida”, elaborado por BerKenbrock-Rosito (2007) em parceria com Warschauer, compreende as categorias de espaço e tempo: vida familiar, escolar, profissional, formadores, livros e filmes, deslocamentos geográficos e relacionamento afetivo”, utilizadas para mapear na História de Vida a experiência formadora: presente nos “momentos charneiras”. Os momentos

charneiras são compreendidos, neste estudo, como “Momentos divisores de água”, o entrevistado localizará neste quadro eventos ou fatos que provocaram uma “mudança particular de referenciais, na percepção do outro e do mundo”(Josso, 2004).

### **Entrevista Narrativa propriamente dita.**

Destacamos a Fase III, Narração Central, consistiu na narração livre por meio da pergunta: Em que momento no resgate da sua trajetória de sua História de vida você reconheceu ter se tornado um educador dentro do ONG-CTvida?

A fase V, Fala conclusiva, as questões: O que significou para você o resgate do processo (auto) formativo no contar como reconheceu que aprendeu resgatar episódios marcantes, reconhecer as pessoas, professores, livros que influenciaram a sua escolha profissional? O que significou refletir a sua relação com o conhecimento, professor e consigo mesmo se de autoria ou não, ou seja, permitiu perceber que a trajetória pessoal e profissional não são distantes que influenciam os modelos de práticas e a decisão profissional?

### **ENTREVISTA 1: PROFESSORA ESMERALDA**

Meu nome é Esmeralda. Minha formação primeiramente foi o antigo Estudo Social (História e Geografia) e mais atual, sou Pedagoga e atualmente cursando Pós em Gestão de Pessoas. Iniciei a docência em 1984 indo até 1986, interrompi posteriormente a carreira por motivos familiares, (nascimento de minhas filhas), retornando em 2006, até agora. Participei de programas de formação continuada antes do CTVida exatamente com o objetivo de fazer uma reciclagem para entrar no curso de Pedagogia, pois, eu estava muito tempo afastada da escola, e através deste, pequenos cursos rápidos, para geração de horas de estágio, mas que deram mais bagagem em nossa área da educação. Por isso, considero importante participar de

programas de Formação Continuada porque é completamente importante. Vejo que no meu caso fiquei muitos anos inativos a uma profissão que tanto gosto e realizo com grande satisfação, que obrigatoriamente me ajudou a entrar na atualidade e o mais importante, estar bem situada referente ao melhor como educador, logicamente voltada ao educando, isto é, nossos alunos. Não podemos ficar distantes das mudanças que ocorrem dentro da educação, uma vez que é a base para reverter este conhecimento aos nossos alunos, até como orientação de vida e de um futuro melhor como ser humano. Cada educador é que resolve o que é melhor para seu aluno, mas deve ter a consciência de uma formação melhor. Tudo esta perspectiva faz parte da minha consciência do que realmente pretendo da minha carreira de educadora, por isso sempre que posso procuro uma nova formação, seja ela longa ou de menor tempo, o que realmente importa é que me ajude na compreensão de como vou engaja-la na escola. Sinto que é levada em consideração as dificuldades de Professores e alunos no espaço da formação continuada. Mas, a maneira de tratar essas dificuldades, na realidade, deixam muito a desejar. Pois, poderiam ser mais questionadas e debatidas, pois no meu ponto de vista, tudo que é mais debatido e revisto entre um grupo, onde há troca de sugestões e posteriormente, as ideias tornam-se mais prático e facilitador para o dia a dia do educador. Sugestões que fazem diferença na escola, referente ao comportamento de nossos alunos e mesmo no passar do conteúdo programático. A partir de minha experiência na formação Continuada do CTVida as sugestões tenho a dar para melhorar os espaços de formação continuada em outros espaços: ONG'S e Escolas, em primeiro lugar, destaco que as experiências dos encontros que temos pedagogicamente todos os meses já fazem parte para uma importante formação Continuada. Essa troca de sugestões, ideias que na discussão trocamos. Não é um curso propriamente dito, mas um aspecto importantíssimo para os educadores: a troca de experiência, o que deu certo e errado para cada um, no seu meio de trabalho. Os projetos que deram certo, ou, porque não deram certo. Essas observações são extremamente importantes, pois, todos, cada um em seu local de trabalho tem uma experiência a relatar, principalmente, trabalhando, em ONGs onde

temos o privilégio de desenvolver vários tipos de trabalhos, isto é, sem dúvida, somos o braço direito da escola. Somos chamados, por outros professores das escolas, de “tapa buraco”, mas um tapa buraco que de repente faz um trabalho pedagógico de muita qualidade e somos vistos como um diferencial, apesar de muitos não quererem admitir. Precisamos continuar a lutar para que essa posição não seja extinta e continue a fazer a diferença dentro das escolas, pois afinal de contas, somos todos iguais, e fazemos parte da classe de PROFESSORES. Refletir se minha formação no Ensino Superior foi de autoria ou não: Minha formação no Ensino Superior foi de total autoria, pois apesar de ter trabalhado sete anos em um banco particular, meus pensamentos sempre foram voltados a área educacional. Minha relação com as disciplinas foi excelente, onde de cada uma tinha uma importância para mim, isto é, dava-me conhecimento para o que estava almejando. Minha relação com os professores foi de total autoria, pois, a troca de ideias, ajudaram-me muitas vezes a difíceis conclusões e saídas estratégicas. Fui uma aluna muito interessada, como sempre, no que tinha me proposto a fazer, principalmente quando exatamente através de uma conversa com um dos meus professores do meu primeiro curso superior, que era de Comunicações onde o mesmo ao verificar a minha queda acentuada para a educação, aconselhou-me que pedisse transferência para outro curso, que realmente satisfaria minhas propostas e ganho em todos os aspectos. Então fiquei ainda mais satisfeita e fui uma aluna muito mais dedicada. Nem todos podem obter este privilégio, mas fazer o que gosta é extremamente vital. Olhar para a minha trajetória: na vida familiar, escolar, acadêmica, profissional, livro, filme, pessoa, relacionamento amoroso. Que episódios foram marcantes e que reconheço se houve uma mudança na sua maneira de ver a realidade. Em minha vida, as mudanças começaram a chegar quando fui batalhar o meu primeiro emprego e obtive contato com outras pessoas e iniciar uma vida mais madura, com responsabilidades fora e dentro de casa. Após a primeira experiência obtive outras expectativas de realização profissional, onde entrando na faculdade fui trilhando um perfil do que gostaria de estar exercendo como carreira. Desta forma foram muitos episódios que influenciaram várias atitudes a serem tomadas. Quando veio a experiência do

casamento, vieram outras noções de realidades onde deixando alguns sonhos para trás, voltei-me apenas para a minha casa e as minhas filhas até então durante 20 anos tomaram a minha atenção. Relato esta passagem de minha vida, exatamente para reconhecer que após longos anos de dedicação no convívio familiar, analisei que seria hora para recomeçar a minha carreira que tanto gosto deixado estacionada por um motivo, que para mim e o que está desestruturando nossos educandos e desestruturando também a nós educadores: A FAMÍLIA. A família é a base da criança e futuramente do individuo que enfrentará uma sociedade discriminatória e consumista, mas que terá que sobreviver como PESSOA. Após esses episódios a preocupação seria de como estar voltando para a carreira não tendo mais o mesmo conhecimento, onde a ideia de estar me reciclando com uma formação continuada que seria a Pedagogia e outros cursos paralelos fazendo parte, onde me deram forças e apoio para recomeçar a minha carreira. Não posso deixar de citar a grande oportunidade que através de uma indicação cheguei ao contato com ONG'S e dei início as planos de conhecimento dentro da escola; estava com grandes dificuldades quanto ao meu número de pontos pelo anos lecionados, que eram poucos para uma posição melhor. Não deixo nada a desejar perante muitos colegas, pois fui atrás de uma formação adequada para a proposta dada, onde até hoje corro para um melhor desempenho e visão consciente que precisamos sempre estar em constante mudança. Volto a frisar que este episódio de minha vida foi e está sendo para mim muitíssimo importante, pois tratou-se de uma oportunidade de vida, pois já havia muitos anos que estava parada, mas o meu esforço esta sendo prova que muitos frutos ainda estão por vir e fazer dos educandos que passam por mim, indivíduos que sejam preparados socialmente e para a vida. Pelo menos tenho certeza que como educadora, estou fazendo a minha parte. Reconhecer se as pessoas, professores, livros que influenciaram a sua escolha profissional e se Há relação desses momentos divisores de água com a sua maneira de ser pessoa e professor como já relatei em uma pergunta acima, teve em um momento de minha vida, que certo professor do primeiro curso de comunicação, onde fui pedir sua ajuda, aconselhou-me que mudasse para um

curso que fosse voltado à carreira da educação e foi o que eu fiz imediatamente, pedindo transferência na mesma faculdade; na época por falta de um maior conhecimento, entrei em Estudos Sociais. Como sempre fui uma pessoa que gosta muito de ler, penso que alguns livros não me influenciaram diretamente, mas deram-me boas ideias para a continuidade de carreira. Tenho certeza que durante todo o meu trajeto de vida, sendo familiar ou não, deram-me uma base importantíssima e principalmente o acúmulo de experiência, de vivência que acumulei todos esses anos; estão me dando uma trajetória de vida maravilhosa em todos os aspectos, não deixando de citar que muitas pessoas foram de grande influência em minha vida e completamente influenciáveis à minha carreira de professora.

Percebo como valor ético na formação de professores a História de nossa formação pessoal e profissional e que pode ajudar a compreender a prática pedagógica. Se não houver valor ético não é educação! Para mim, a atenção que o professor dispõe ao aluno quando ele fala é muito importante, e foi esta atitude - de um professor, que me levou a cursar Pedagogia. Aquele professor de comunicação foi muito atencioso comigo me ajudando com uma decisão que eu precisava tomar. O professor, muitas vezes, ocupa o lugar de um pai ou uma mãe na vida do aluno; às vezes os próprios pais, não têm condições de ajudar o filho a tomar uma decisão e o professor desempenha esta tarefa. Mas para isto, o professor tem que ver o aluno como aquele ser que necessita dele, que precisa da ajuda dele. Para isto o professor tem que ter um olhar de amor pelo aluno. Houve um episódio negativo na minha vida ocorrido na 5ª. Série: Eu escrevia um bilhetinho para um amiguinho de classe, entretanto no momento que escrevia, fui apanhada pela professora de música que pegou o bilhetinho e levou para a diretoria. No dia seguinte, a diretora entrou na classe e perguntou quem era a pessoa que havia escrito o bilhete, pedindo que se levantasse. Naquele momento, a professora contou tudo que havia acontecido para a sala toda, e leu o bilhete em público. Depois eu fui levada para a diretoria chorando, e diante da situação a diretora ficou sensibilizada com a situação, pedindo-me que não fizesse mais isto. Eu passei a detestar a professora de música. Hoje, durante a minha prática pedagógica, se surge



algum problema particular com um aluno, eu espero terminar a aula e converso particularmente com ele. Jamais faria o que passei em sala com um aluno! Acho que o professor têm condições de perceber se ofende o aluno ou não. Ele só não percebe se não quiser. Em 2008, uma aluna que era muito ativa e grudada em mim, me incomodava, e por esta razão eu a deixava de lado na aula. Por quê? Era uma aluna chata. Por quê ela era chata? Não sei não! Acho que na verdade ela era esperta, não me deixava sossegada um minuto, mas para o professor se torna chata, pois o aluno esperto exige muito do professor. Por quê? Para o aluno esperto, a aula convencional se torna muito desinteressante, pois a sua criatividade exige mais do que aquilo que o professor está ensinando. Normalmente, o aluno esperto é agitado, não para um minuto. Os amiguinhos de classe também se irritavam com ela, chamavam-na de “piolhenta”. Por quê? Às vezes ela estava suja, não tomava banho antes de ir para à escola, e num determinado momento ela teve piolho. Como eles ficaram sabendo, apelidaram-na de “piolhenta”. Só que na aula, ela sempre terminava os exercícios rapidamente, e começava a conversar e atrapalhava aqueles que ainda não haviam terminado. Ela falava aos amiguinhos que eram lentos para fazer o exercício, demoravam muito, e ela ficava cansada de esperá-los. Eu sempre tinha que levar mais atividades para ela, pois o que habitualmente levava, não era suficiente, pois ela era mais rápida para realizar os exercícios, e se terminava e não tinha nada para fazer não parava sentada, começava a andar de um lado para o outro sem parar. Eu vivia fugindo desta aluna, tentando me afastar, pois a aluna não me largava na classe. Era prô pra lá, prô para cá. Era muito desgastante. Houve um momento muito difícil entre nós quando ela chegou até mim e perguntou-me o por quê ela não podia chegar perto mim. Eu lhe respondi que estava com muito trabalho e com a matéria atrasada. Aí a aluna respondeu: mas prô, eu não posso nem chegar perto de você que você saí. Você não gosta de mim? Eu lhe respondi: claro que gosto, como gosto de todos aqui! Aí a aluna respondeu: só que você não foge dos outros alunos só de mim! Eu já não me lembrava de muitos detalhes. O coração da criança é aberto e livre. Por quê você não lembrava? Acho que não dei tanta atenção à aluna quanto deveria! Agora eu percebo o quanto foi

profundo, pois foi necessário a aluna vir falar comigo, pois eu estava na defensiva, fugindo dela. Agora, lembrando o assunto, acho que não dei a atenção necessária. Parecia que ela queria me consumir! Por quê? Eu não sei, mas, olha eu tinha muito trabalho com ela. Ficava cansada só de ouvir a sua voz. Partindo daí, eu tentei melhorar o relacionamento com ela. Você sabe que nenhum professor gostava dela, chamavam-na de “louquinha”. Eu nunca permiti que algo prejudicasse os meus alunos, eu não sei explicar por que permiti que isso chegasse onde chegou. Quando um professor termina a faculdade de Pedagogia e ingressa no mercado de trabalho, recebe muito pouca informação para lidar com o aluno, principalmente sendo um professor jovem, com pouca experiência de vida. Lidar com a parte técnica da educação, ou seja, trabalhar o conteúdo que é destinado a cada série, é fácil, o difícil é atuar consciente que naquela educação consiste no desenvolvimento do ser humano. É aí que fica difícil, como ajudar o aluno a ser mais humano se o próprio professor não sabe como fazer. Talvez a família pudesse ajudar um pouco dependendo da educação que ela tenha tido. No geral o professor não tem um reconhecimento do resultado da sua prática pedagógica. Por quê? Ele não sabe se o que faz na sala está certo, não sabe e nem está preocupado com o que vai acontecer com o aluno lá na frente. Na maioria das vezes eu acho que ele faz como aprendeu ou como viu os outros professores fazerem em sala. Muitas coisas que eu faço, é porque aprendi com outros professores. Só o que me incomodou é que procuro mudar com o meu aluno, como é o caso do bilhete que contei. Eu não gosto de chamar a atenção do aluno em classe, por ter vivido uma experiência dolorosa em público na sala. Pensar sobre o que significou o resgate do processo (auto) formativo no contar como reconheço o que aprendi ao resgatar episódios marcantes, reconhecer as pessoas, professores, livros que influenciaram a sua escolha profissional: Acho que livros e filmes pode nos ajudar dependendo de como os interpretamos. Por quê? Eu acho que precisamos nos colocar na história que está sendo tratada no livro. Já li muitos livros que me faziam até chorar, mas no dia a dia, eu não os colocava na minha vida. Como se o conteúdo do livro não tivesse nada a ver com a minha vida. É estranho, mas parece que o problema só se torna pesado

quando nos envolve diretamente. Eu posso sofrer com uma determinada situação, mas o professor pode nem saber o que acontece comigo. Ele pode achar que eu estou bem, mas na verdade sofro com algo que ele faz que eu não gosto. Acho que o diálogo é um bom caminho. Conversarmos com pessoas que sabem nos ouvir podem trazer um grande avanço, pois muitas vezes precisamos falar de nossas dificuldades mas não temos com quem conversar. Digo em alguém que se possa confiar, que nos ouça sem nos julgar, pois às vezes deixamos de falar as coisas para não sermos julgados. O estudo (auto) biográfico é interessante porque facilita o professor a reconhecer-se sozinho dentro da sua reflexão, numa segunda etapa ele pode pedir ajuda a outros, mas todo este desenvolvimento passa por um processo de amadurecimento. Algo que está escondido, não quero, de imediato, que outros saibam, somente após a minha aceitação do meu problema é que quero discutir com outros. Com certeza refletir a minha relação com o conhecimento, professor e consigo mesmo se de autoria ou não, ou seja, permitiu perceber que a trajetória pessoal e profissional não são distantes que influenciaram os modelos de práticas e a decisão profissional. O que o professor nos ensina em sala durante o nosso processo ensino-aprendizagem é muito importante. Mais tarde, iremos reproduzir o que o professor nos ensinou. Por quê? Muitas das coisas que fazia na sala, ficou mais claro após iniciarmos os encontros mensais lá na CTVida. Até então, eu reproduzia mas não tinha me atentado com tanta clareza. Na minha opinião, é muito difícil o professor, por si só, mudar sua prática pedagógica sozinho, sem o auxílio de algum outro instrumento. Como entender se estamos errando na nossa prática? Eu não sei! A maioria das salas de aula é indisciplinada, então para o professor é mais fácil culpar a educação dos alunos do que se conscientizar que ele precisa mudar. O professor precisa de momentos e espaços de educação continuada. Mas, trazer toda uma mudança só, é muito difícil. Eu venho de uma educação tradicional que não podia abrir a boca na sala de aula. Aprendi a esconder os meus sentimentos na sala, fingir que estava entendendo quando não estava só porque tinha medo da professor gritar comigo. De repente eu tenho que mudar tudo isto, pois a educação é outra, fica difícil! Como mudar algo que não se

aprendeu a mudar. Eu acho que eu procuro desempenhar a minha prática com autoria mas se for analisar profundamente é de submissão, pois e estou submissa ao que aprendi durante a minha escolarização. Considero o estudo (auto) biográfico importante para a compreensão da dimensão da ética na formação continuada. Foi um momento muito importante na minha vida. Eu achava que a minha prática pedagógica era a mais correta possível, baseada na minha experiência na 5a. Série, porém ao me deparar com o meu estudo (auto) biográfico, vi que faço coisas que também prejudicam os meus alunos. Eu não gostaria mais de prejudicar os meus alunos. Como mudar é difícil. Aquelas reuniões pedagógicas que fazemos mensalmente na CTVida, que visam o autoconhecimento de nós mesmos, nos ajudam a encontrar nossas deficiências. Quando nos deparamos com algum problema, nos propomos a mudar, mas não sei exatamente o que acontece no meio do caminho e a mudança fica abandonada. Por quê? Acho que o processo de mudança é longo, requer paciência e nem sempre temos paciência suficiente para isto. Às vezes, acho que vou mudar e as coisas vão piorar. Por quê? Parece que eu vou lidar com o incerto. As minhas atitudes em sala hoje, eu sei o resultado. Mas, se eu mudar será que o resultado não será pior. Você nunca sabe o que o aluno vai fazer em sala, ele é muito imprevisível. Se o professor é legal ele abusa e se o professor é carrasco ele se revolta. É muito difícil ser um bom professor. Por quê? É difícil entender todo tipo de aluno. O público é muito diferente das diversas regiões do país. Na minha classe em 2008, tinham 2 alunos bolivianos que eram chamados de “índios do brejo” por outros alunos. Eu pedia-lhes para que os chamassem pelos respectivos nomes, mas eles me respondiam que seus pais haviam lhes dito que eles vieram morar no Brasil porque passavam fome na Bolívia. Quando eu lhes perguntava que tinha de ruim nisto, eles me respondiam que o Brasil tinha que dar emprego para os brasileiros e não para os de fora, que voltassem para seu país e deixassem de ocupar lugar dos brasileiros. Essas crianças bolivianas eram muito tímidas, quietas, passavam a maior parte do tempo em silêncio na classe, demonstravam sempre muito medo dos amiguinhos de classe. Nunca contestavam nada, nem quando eram chamadas de “índios do brejo”. Muitas

vezes tive vontade de chorar, por sentir a dor que eles enfrentavam no seu dia a dia. A questão ética na sala de aula é algo extremamente difícil. Por quê? Eu acho que olhar o aluno com os olhos do bem, implica em o professor se auto analisar o tempo todo, durante a sua prática. A ética não é algo pronto, mas algo que trazemos de casa. Eu não gosto da maneira como tratavam aqueles bolivianos, porém eles traziam aquilo de casa, e quando tentávamos falar a respeito, eles respondiam que os bolivianos é que não respeitavam os brasileiros, pois estavam invadindo o seu país e tirando os seus empregos. Quando eu dizia que era falta de ética chamá-los assim, eles respondiam-me que os bolivianos que não tinham ética por invadir o Brasil. Repetindo o que falei agora pouco, ser um bom professor não é algo fácil. Você está sempre dividido entre o aluno inocente com o aluno guerreiro. Dependendo de como tratamos determinado problema, criamos um problema ainda maior. Aquilo que era simples passa a ser complicado, porque um aluno não aceita determinada coisa o outro não aceita outra coisa. Um vê a ética de uma maneira e o outro vê a ética de uma outra. Cada um tentanto trazer para si o que acha mais conveniente de acordo com o que aprendeu em casa. Às vezes, eu nem sei ao certo que caminho seguir. Talvez deveria ter, desde o primeiro ano da criança na escola, a disciplina ética, para corrigir o que o aluno trás de errado de casa. Num país onde a ética quase que inexistente, como esperar que o aluno a traga de casa? Impossível! Eu amo o meu Brasil mas não posso deixar de reconhecer que a ética brasileira é levar vantagem em tudo e o outro que se dane. Esta é a nossa realidade! Acredito que a educação poderá ter um novo caminho se os professores conseguirem se comprometer com a sua prática pedagógica. O meu trabalho (auto) biográfico mostrou que eu tenho um longo caminho a percorrer, que não sou perfeita até para julgar outros professores, pois cada um comete o seu erro no decorrer do processo.

## **ENTREVISTA 2: PROFESSORA RUBI**

Meu nome é Rubi. Minha formação é em Magistério e Pedagogia.

Iniciei a docência em 2005. Participei de programas de formação continuada antes do CTVida, em programas Administração e Contabilidade. Acho importante participar de programas de Formação Continuada. Porque só assim você irá aprender cada vez mais. Depende do lugar onde está ocorrendo a formação é levada em consideração as dificuldades de Professores e alunos no espaço da formação continuada. No Estado e na Prefeitura, eu não acredito que aconteça realmente a formação continuada, pois, como pode-se observar, os professores estão cada vez mais insatisfeitos. Eu acho que a dificuldade do professor nunca é levada a sério na rede pública, mas o professor é sempre responsabilizado pelo insucesso do ensino. A partir de minha experiência na formação Continuada do CTVida as sugestões que tenho para melhorar os espaços de formação continuada em outros espaços: ONG'S e Escolas: Fazer uma sondagem da realidade do grupo; Montar um projeto, através da experiência do grupo. Tanto as ONG'S e Escola precisam desenvolver em conjunto um trabalho em equipe, muitas vezes não é o que acontece um sempre tenta puxar o tapete do outro e quem perde sempre é a parte mas fraca, onde deixa muito a desejar. Acho que na CTVida temos tido a oportunidade de melhorar, pelo menos de expor as nossas dificuldades, e na maioria das vezes, ela é ouvida e discutida. Mas eu ainda acho que têm professores que querem se aproveitar para mostrar que sabem mais que outros. É sempre uma competição. É uma classe que não se ajuda, não se respeita.

Refletir se minha formação no Ensino Superior foi de autoria ou não. Digo que foi de autoria. Estudei Pedagogia por que foi o meu sonho. A minha relação com as disciplinas no Ensino Superior foi de autoria. Sempre gostei de pesquisar, o que me torna autora do meu conhecimento. A minha relação com o professor foi de submissão. Eu sempre respeitei que o me pediam. Fui uma aluna muito estudiosa. Sempre gostei de estudar. Olhar para a minha trajetória: na vida familiar, escolar, acadêmica, profissional, livro, filme, pessoa, relacionamento amoroso e reconhecer episódios marcantes e se houve uma mudança na sua maneira de ver a realidade: O episódio que me fez e faz mudar sempre é quando vejo um aluno meu vencendo seus medos e,

sorrindo sempre quando consegue realizar as atividades proposta. Fui uma aluna, devido à minha descendência da região nordeste do Brasil, que sofreu diferentes tipos de rejeição. Procurei sempre ler muitos livros e assistir muitos filmes, como meio de ampliar o meu conhecimento e de superar o meu sofrimento nas escolas por onde passei. Decidi por estudar o magistério e depois pedagogia foi para tentar recuperar e ajudar alunos rejeitados como eu. Por quê? O professor prioriza somente aqueles alunos bonitinhos, clarinhos e de cabelo liso. O restante fica a Deus dar. O professor entra na classe já com uma proposta pronta para o ano letivo: Somente dará atenção à aquele aluno que faz parte do seu grau de apreciação. Se o aluno branquinho erra, é por que ele está aprendendo, agora se o sujinho erra, é por que ele é burro, sua família é pobre e ele jamais vai aprender. É assim que funciona, lamentavelmente, eu gostaria de poder falar diferente,mas esta ainda é a realidade de todo o Brasil. Os episódios que me levaram a estudar pedagogia foram muitos, mas não quero relatá-los agora, prefiro afirmar que foram dolorosos. Agora que teve um filme que a CTVida me passou para assistir que me fez ver que eu poderia melhorar o ensino foi: "Escritores da Liberdade" - que filme maravilhoso, trata de uma escola da periferia de Nova York, onde a realidade parece demais com a nossa brasileira. A partir daí parece que me deu uma luz. Por quê? Eu acho que se aquela professora pôde ajudar a mudar a realidade daqueles adolescentes, acho que eu também posso fazer a diferença. Acho que deveria ter mais filmes como este, ajuda o professor a encontrar caminhos para a sua prática diária. Assim, reconheço que pessoas, professores, livros influenciam a escolha profissional e há relação desses momentos divisores de água com a maneira de ser pessoa e professor. Um episódio que me marcou muito e que eu ainda não relatei, foi de uma professora da 3a. Série do Ensino Fundamental, eu era uma boa aluna em matemática, normalmente, terminava os exercícios rapidamente, pois gostava de fazê-los, mas a professora nunca me chamou no quadro para fazê-los. Eu terminava e falava que havia terminado, e a professora olhava para mim e dizia: aguarde quietinha. Eu esperava os outros alunos por mais 10 ou 20 minutos, quando ela começava a corrigi-los ela me desprezava, não dava atenção pra mim. Ela elogiava os

outros alunos que terminavam bem depois e, muitas vezes, erravam ao fazer o exercício no quadro. Mas, nunca me chamou para fazê-los no quadro ou corrigiu no meu caderno. Conclusão, eu passei a odiar a Matemática mesmo sendo uma boa aluna. Esta foi a experiência que me levou a cursar magistério e pedagogia posteriormente. Com certeza percebo como um valor ético na formação de professores a História de nossa formação pessoal e profissional. É muito comum a falta de ética no ambiente escolar. Na última escola onde trabalhei me deparava o tempo todo com o assistente escolar falar negativamente do diretor. A educação tem muitas falhas e começa por aí: direção, assistente e coordenador não se entendem. O professor não é o único; é uma classe muito desunida. O professor sabe que a aprovação continuada passa o aluno sem saber nada, mas mesmo assim ele permite que isto aconteça e não faz nada para ajudar o aluno a aprender. Aprova e pronto! O prejuízo é do aluno e não dele. Se o professor não gosta do que faz, não será capaz de realizar uma aula interessante, legal. Normalmente, não vai trabalhar satisfeito, vê que muitos professores não estão lá porque gostam, mas, apenas pelo salário no final do mês. A partir do momento que o professor passa a ser efetivo, passa a humilhar a criança. Por quê? Ele perde o medo de ser afastado da escola. Sabe que não vai ser mandado embora e, se a mãe ou pai do aluno aparecer na escola para reclamar dele, ele fala que foi um engano por parte do aluno ou diz que o aluno é indisciplinado, que precisa de um auxílio do psicólogo. Ele se esquece que num determinado momento da vida, foi ajudado por algum professor. Ele atravessou alguma dificuldade muito grande e foi um professor que o ajudou a superar aquele momento difícil. Eu lembro das discriminações que sofri na escola por ser descendente de nordestino, tanto de alguns professores como de pai de amigos da escola. Mas, mesmo assim, foi uma professora da 3a. Série que me ajudou muito, protegendo-me e fazendo com que a classe modificasse o seu comportamento com relação a mim e outros alunos. Foi esta professora que teve importância no momento da minha decisão em ser professora. Decidi fazer Pedagogia para atuar positivamente no ensino. Cansei de presenciar, durante o meu processo ensino aprendizagem, de professor intimidar o aluno durante a aula. Às vezes, o aluno pedia uma



explicação ao professor com relação ao assunto que estava sendo tratado e o professor respondia que naquele momento ele estava falando e era hora do aluno calar-se. Além da falta de ética do professor em tratar o aluno, terminava a aula e ele não esclarecia a sua dúvida. A minha infância foi repleta de castigos em sala, desde escrever numa folha “EU NÃO DEVO FAZER ISTO”. A prática pedagógica é tudo aquilo que o professor vai desenvolvendo com o aluno em classe, é tudo que acontece na sala, mesmo quando despreza o aluno é esta a prática pedagógica do professor. Não dá para separar o que o professor faz ou fala da prática pedagógica. A prática é o conjunto de tudo isto. O professor sabe quando está desprezando o aluno, às vezes, ele até se arrepende do que fez. Mas, como está acostumado a desempenhar este comportamento em sala, é mais difícil de mudar. Ele prefere continuar maltratando o aluno. Por quê? Eu acho que é por que é mais fácil culpar o aluno pelo fracasso do ensino do que a ele mesmo. Se a culpa é do aluno o professor não precisa mudar. O que ele não sabe é que o aluno vai desistir da escola por causa disso. O aluno deixa a escola por causa do professor. Um outro problema sério, é que o pai não acredita no aluno. Por quê? O aluno chega em casa contando o que o professor faz com ele, e o pai acha que ele é indisciplinado e não dá atenção ao problema do filho. Por quê? Eu acho que é uma jogada política fazer com que o aluno pobre sintasse despreparado para enfrentar o ambiente escolar, assim a escola ficará cada dia ainda pior, pois o pai deste aluno não vai reivindicar nada pois seu filho é um indisciplinado, não merece educação de qualidade. É tudo uma jogada para tornar a escola distante dos mais necessitados. Eu tenho certeza que é isto! Agora se o aluno tem uma família bem estruturada, o pai vai à escola e fala com o professor, com o diretor ou vai até a Secretaria de Ensino. Neste caso, por exemplo, o professor fica apavorado pois não esperava uma atuação como esta da família. Para se proteger ele vai ao médico e pede afastamento para fugir do problema, e fica um tempo afastado até as coisas se tranquilizarem. Eu vejo isto nas escolas sempre, mesmo trabalhando numa ONG, estou o tempo todo em contato com professores da rede pública, acontece cada caso absurdo, que você sabe que o aluno é inocente, mas o professor não gosta dele por razões

peçoais e despreza o aluno, levando-o a abandonar a escola. Eu lembro de um aluno bagunceiro que me ensinou muita coisa. Ele era considerado indisciplinado, não conseguia ficar parado, parecia que estava ligado no 220 w, mas que na oficina de robótica trouxe a ideia da construção de uma roda gigante. Aquela aula para ele era ótima, pois ele se encontrava naquilo que fazia. Os outros professores não sabiam aproveitar o lado bagunceiro dele. Quando souberam numa exposição na escola, que a roda gigante havia sido construída por ele, muitos professores não acreditaram. O professor rotula o aluno para justificar um problema próprio. Às vezes, ele não conhece o aluno, mas já pré-julga de acordo com o seu juízo de valor. O professor deve perguntar ao aluno como está a sua aula. Pedir sugestão aos seus alunos para melhorar a qualidade da sua aula. Para concluir: o resgate do processo (auto) formativo no contar o que aprendi ao resgatar episódios marcantes, reconhecer as pessoas, professores, livros que influenciaram a sua escolha profissional: às vezes, a dor é muito forte quando relembramos o quanto sofremos por culpa dos outros. A injustiça ainda permeia o ambiente escolar, lamentavelmente, eu tenho que afirmar isto. Eu reconheço que mesmo aquele professor de matemática foi importante na minha formação. Por quê? Ele me ensinou como que o professor não deve agir pedagogicamente. Se o professor tem um compromisso com a educação, deve saber que seu aluno depende de si para uma vida melhor. Por quê? Na minha opinião, o único meio de mobilidade social da classe pobre é através da educação. Paulo Freire na sua obra "Pedagogia da Autonomia" diz que a educação é um meio de interferir no mundo; o professor precisa ter consciência disso, pois quando se abandona o aluno, tira-se dele a oportunidade de crescimento da sua vida. Ninguém vive sem sonho. O sonho nos manda para frente. Se o professor quer ajudar o seu aluno tem que entender à sua necessidade e não jogá-lo na fogueira. Então, eu concluo que qualquer experiência é importante para o desenvolvimento do ser humano. O resultado, ora negativo ou positivo, dependerá de como ele irá interpretar a sua experiência. O segredo está aí. Assim, refletir a relação que estabelecemos com o conhecimento, professor e consigo mesmo se de autoria ou não e permitiu perceber que a trajetória pessoal e profissional não são

distantes que influenciaram os modelos de práticas e a decisão profissional: como eu já disse na questão anterior, eu tive um professor de Matemática que me ensinou como não se deve ser na aula. Numa das questões anteriores, também falei sobre o livro “Escritores da Liberdade” e sua influência na minha vida. Com certeza, este resgate auto (biográfico) que ajudou a perceber coisas com as quais convivia mas não estavam conscientes na minha vida. Considero o estudo (auto) biográfico importante para a compreensão da dimensão da ética na formação continuada, foram importantes para eu lembrar muitos momentos importantes da minha vida, porém, por ter no passado enfrentado muitos problemas de rejeição na escola, pela minha origem, eu aprendi desde pequena a respeitar os limites dos outros. Procuro fazer meu trabalho perfeitamente, pois eu acho que o erro só prejudica o aluno. A minha (auto) biografia não me acrescentou mais nada, pois já tenho consciência de tudo aquilo que faço. Não erro para depois não me arrepender. Acho que o importante é o professor não esquecer daquele sonho que ele tinha quando fazia o curso de Pedagogia, de procurar entender o aluno dentro da sua realidade. O que vejo é que no início da carreira de professor, ele tem uma maior preocupação para preparar a aula. A sua prática pedagógica é mais bem elaborada. No entanto, com o passar do tempo o professor da rede pública não tem espaço para discutir os seus problemas, então prefere tirar licença por uns dois meses para aliviar a carga profissional. Só que quando ele volta o problema continua e sem solução para ele. Por quê? Ele quer ganhar tempo, pois no próximo ano aquela classe não estará mais com ele, e até por isso que ele se aproveita da aprovação continuada, assim ele não precisa encarar aquele aluno considerado “bagunceiro” no ano seguinte. É mais fácil aplicar a regra básica: Esta classe é muito bagunceira, por conta disso o aluno não aprende. Mas, ele jamais se questiona: Por quê está classe é bagunceira comigo? O que posso fazer para melhorar a minha prática pedagógica. Acho que este estudo (auto) biográfico pode ajudar o professor a entender como isto acontece dentro de si para poder melhorar a sua atuação em sala. Não sei, é um palpite. Com relação à compreensão da dimensão ética na formação continuada, acho que a ética está muito distante da nossa realidade atual. Por

quê? O professor que tem ética não prejudica o seu aluno. Acho que a compreensão da ética pode ajudar sim na formação continuada, o que eu acho que falta é um modelo de formação continuada adequada para o desenvolvimento do professor. Na rede pública os modelos de formação continuada são ruins, pois não ajuda o professor a se desenvolverem. Por quê? São técnicos, não estão preocupados com a formação humana do professor e sim técnica. Eu acho que o que deve ser discutido primeiramente, é o que é ética para o professor. Eu acho que ele não sabe, pois ele não aplica. O professor que tem consciência vai tratar aquele aluno diferente: “sujinho, fididinho, pretinho” com mais atenção que ao outro “branquinho, bonitinho” que não precisa de atenção, mas ele faz ao contrário. Por quê? O racismo ainda está dentro do ser humano, ele ainda não se libertou disso. O professor ainda acha que a criança afro-descendente é inferior a outra. Tudo isto está no campo da ética, mas como fazer o professor se conscientizar disso? Eu não sei!

### **ENTREVISTA 3: PROFESSOR TOPÁZIO**

Meu nome é Luciano. Minha formação acadêmica é Educação Artística e Letras. Iniciei a docência na área de música e coral, exatamente há 8 anos. Iniciei com aulas técnicas vocais com adultos e grupos musicais, após comecei a musicalização com crianças. Particpei de programas de formação continuada antes do CTVida. Tive experiências na educação infantil através da música em uma escola particular. Cursos de aprimoramento técnico. É importante participar de programas de Formação Continuada porque é uma experiência muito gratificante. Levar um ser ao aprendizado é aprender a viver. Adquirimos vivências psicossocial e moral, obtemos experiências e conquistas, através do compartilhar com outros profissionais. Levar em consideração as dificuldades de Professores e alunos no espaço da formação continuada é preciso levar em conta que dificuldades sempre haverá em qualquer área da vida, a diferença será qual a atitude que o professor e o aluno terão diante dos

problemas. O problema da indisciplina escolar é o fato mais em evidência nos últimos tempos. O que fazer e como agir em determinadas situações? Essa é a pergunta que muitos professores procuram respostas. Pude ver algumas atitudes de professores diante da indisciplina de alunos e confesso que: não foi das melhores. Os alunos estão mais agressivos e desinteressados e os professores mais estressados e sem paciência e motivação para agir de forma correta. É mais fácil colocar o aluno de castigo ou mandá-lo para a diretoria do que agir com um diálogo franco fazendo que o aluno analise suas atitudes e levar a classe a também fazer parte desse pensamento. Com relação à questão: A partir de minha experiência na formação continuada do CTVida a minha sugestão é sem dúvida tratar a educação com amor e dedicação, se não houver esses dois fatores importantíssimos, a docência será falida. A participação dos gestores das escolas integrados com a comunidade fará que o sucesso do trabalho seja maior. A participação dos pais dos alunos é de extrema importância para a formação ideológica e participativa dos alunos. Saber que os pais se integrassem e interessassem pelas atividades e eventos dos filhos, fará deles seres mais motivados e interessados no novo, na aprendizagem e ajudará seu desenvolvimento escolar, social e emocional. O professor deve ser um motivador para os alunos, influenciá-los para o futuro a agir criticamente com argumentos para que seus alunos tenham suas próprias opiniões. A valorização dos trabalhos dos professores é ideal e motivadora. Tudo gera em torno da motivação de ambos. Pessoas motivadas são pessoas que estão prontas para ser, ter e fazer a diferença. Há o sucesso de qualquer trabalho após serem motivados. Sem motivação não há ação. A minha sugestão para gestores, professores e alunos é: motivem-se sempre. Com relação aos trabalhos desenvolvimentos por ONGs, sugiro sempre a participação da comunidade para favorecer a integração de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Em relação a minha formação no Ensino Superior: a relação com o conhecimento e com os professores foi de autoria. Olhar para a minha trajetória: na vida familiar, escolar, acadêmica, profissional, livro, filme, pessoa, relacionamento amoroso, extrair episódios marcantes provocadores de uma mudança na maneira de ver a realidade é

preciso dizer que tive uma trajetória de vida muito singular. Algumas situações foram de extrema importância para minha formação de vida. Ser filho adotivo me fez pensar sobre a vida de uma forma diferente. Minha mãe biológica por motivo que desconheço, infelizmente não pôde cuidar de mim e graças a Deus, fui adotado por uma família muito especial. Isso me fez dar mais valor à vida. Pois, como outra pessoa tem tanto amor a ponto de adotar uma criança que não gerou e que não conhece a família; Isso me fez pensar que o ser humano é muito mais do que parece ser. Quando tomei conhecimento da minha adoção, eu já tinha uns 10 anos de idade, hoje aos 35 anos tenho um orgulho de ter minha vida mudada por um simples ato de amor. A música também foi um fato de grandeza em minha vida. Iniciei minha trajetória no canto a mais ou menos 17 anos, quando comecei a estudar canto e participar de grupos e corais. A música trás uma força interior tremenda; faz com que você gere vida para a letra, a música e a melodia, tudo que há em seu coração é passada com emoção através da voz e com isso você “toca” o coração e as emoções das pessoas. Alguns filmes me trouxeram uma visão mais ampla da vida e pude analisar as minhas atitudes e ações. Alguns filmes que me trouxeram um ponto a mais de fortaleza e motivação foram: Jesus Cristo, Sociedade dos Poetas Mortos, Patch Adams, Mudança de Hábito, Escritores da Liberdade, Música do Coração, entre outros. Esses filmes me trouxeram mais força para realizar e agir. É muito importante vermos no outro a ousadia e a liderança nas questões diárias, isso trás vigor e um impulso sadio para a vida. Eu posso, sem dúvida, dizer que nesses 35 anos de vida eu aprendi a viver mais motivado, a conquistar objetivos, ser auto-crítico e ter uma essência de vencedor, pois, para que tenhamos êxito na vida é necessário perder pra ganhar; é preciso perder o egoísmo, a altivez, a superioridade, a ganância, o EU, a superficialidade, etc. Assim, reconhecer as pessoas, professores, livros que influenciaram a escolha profissional e a relação desses momentos divisores de água com a maneira de ser pessoa e professor com certeza foi importante para identificar algumas pessoas e motivos de influência: Minha primeira professora de canto, Raquel Eduardo: ensinou-me os primeiros passos práticos na vida da música vocal; Minha professora do 1o. Ano do ensino fundamental, Sra. Maria

Ângela: tenho lembranças da forma tão especial que tratava cada aluno, o amor, a dedicação tão sublime. É importantíssima a atuação do professor nas séries iniciais para a formação do caráter social e psicológico para a criança. Se o professor tem uma atitude errada com os seus alunos, isso refletirá em seu futuro. Meus pais foram determinantes na minha formação, tudo que sou e sei veio deles. O caráter, a ideologia, força, eles me influenciaram na vida. A bíblia também, não por uma questão de religião, mas por uma questão de ideologia de vida. A bíblia através de Jesus Cristo me ensinou a perdoar, a me motivar, a ter uma força e visão maior e melhor da vida. Na minha opinião o autoconhecimento um valor ético na formação de professores a História de nossa formação pessoal e profissional pode ajudar a compreender a prática pedagógica. O aluno aprende muito com nossas atitudes em sala de aula e, nossas atitudes estão nas entrelinhas da nossa prática pedagógica. Por quê? Como o professor fala ou olha para o aluno, representa alguma coisa. Às vezes, para o professor não está necessariamente ligado a alguma coisa. Mas, o aluno interpretará de alguma maneira. As atitudes em sala de aula vão de encontro ao que o aluno pensa a respeito de si mesmo, o professor pode, de alguma maneira, fortalecer um pensamento negativo que o aluno tem sobre si ou ao contrário, dependerá de como o aluno interpreta as ações do professor em sala. Lembro da professora da primeira série (da 1a. a 4a. Série) a única que consigo lembrar neste período da escolarização. Ela era muito amorosa e atenciosa com os alunos, sem distinção. Da 5a. a 8ª série lembro da professora de português. Aprendi a gostar de português com ela, pois ela parecia adorar ensinar e parecia saber bem o seu trabalho. Ela motivava o aluno, apesar da matéria ser chata, mas acabava sendo legal aprender português com ela. Ela sempre trazia uma novidade de jornal ou revista para aprender gramática, não ficávamos presos ao livro. Foi assim que decidir fazer faculdade de Letras Português/Inglês. Um episódio desagrável que lembro na minha vida, foi quando fui reprovado na 4a. Série, por não gostar de fazer educação física. Eu era “gordinho” e os amigos da classe zombavam de mim na aula de educação física. Então preferia não ir à aula. E assim fui reprovado por falta. Hoje, acredito que o aluno que falta muito numa aula é porque não gosta do

professor ou carrega algum estigma que não gosta, então prefere faltar a enfrentar momentos desagradáveis na classe. Às vezes o apelido vem do próprio professor ou então fica conivente com os apelidos colocados por outros alunos ao invés de corrigir o que está acontecendo. Volto a lembrar a professora de português na qual gostava e afirmo que desde a infância a pessoa vai formando uma opinião do que vai ser no futuro. Por quê? Ela vai se identificando com aquilo que gosta, e isto irá afetar no seu futuro. Então, na minha opinião, a criança que não tem incentivo, deixará de sonhar logo cedo e, isto trará problemas futuros graves para a sua vida. A participação da família na escola é muito importante, para que os pais possam intervir e ajudar na educação do filho na escola. Se o aluno nasceu numa favela, onde não se dá muita atenção à educação e à formação profissional, provavelmente ele terá muitos problemas com a sua atuação social e profissional futuramente. Somos frutos do nosso ambiente! Acredito que nos bairros mais carentes, o professor é o principal agente na vida do aluno. Por quê? Ele pode fazer a diferença, desde que tenha um comprometimento com o bem estar do aluno. O aluno carente já vive num ambiente muito próximo das drogas, da prostituição e do insucesso. As séries iniciais têm um forte impacto na vida do aluno. Se o aluno não ultrapassar as séries iniciais com uma boa formação, terá problemas nas séries futuras. Com relação à prática pedagógica, o professor é um facilitador do aluno na sala de aula, ele percebe que quando está dando aula, se o que está sendo dado não está agradando a classe, o aluno quer ir ao banheiro ou tomar água o tempo todo. Alguns outros preferem dormir, se for possível, ou fazer bagunça. O aluno sabe quando o professor da classe está preocupado com o seu aprendizado, o professor demonstra isto quando percebe que o aluno aprendeu e ele fica feliz com esta conquista. O professor deve incentivar o aluno a lutar por aquilo que é bom para ele e para a sociedade, somente assim haverá um mundo melhor. O professor quando entra na classe para dar aula tem que ter em mente que a formação do caráter do ser humano também está sendo construída na escola e que sua maneira de ser, de falar com o aluno e olhar para ele interfere na construção da identidade do aluno, razão pela qual a ética deve estar presente em todos os momentos, através do respeito pelo



aluno e, ao combate a qualquer tipo de discriminação. Na última escola onde trabalhei, chegava lá com aquelas crianças bagunceiras e não tinha vontade de dar aula. Por quê? Chegava lá cansado e aquelas crianças exigiam muito de mim. Às vezes, pedia um desenho ou colocava cópia no quadro para ficarem quietos. Assim, a classe ficava um pouco mais quieta. Hoje, quando penso sobre essa atitude: meu sentimento é de arrependimento. Pois, poderia ter investido mais na educação daqueles alunos. Quantas vezes cheguei na escola cansado, conversava um pouco sobre minhas dificuldades com uma outra professora do CTVida, sentia-me melhor e pronto para enfrentar a sala. Outro ponto que acho importante: o professor precisa de outros professores amigos e positivos para trocar ideias, experiências e se ajudarem nos momentos de indecisão e dificuldade. Por quê? Ajuda a entender o quanto ele é frágil como ser humano e como professor. Lidar com uma sala de aula da periferia diariamente da rede pública, não é algo fácil, o aluno leva muito da sua realidade para classe. O professor da rede pública às vezes é mais um pai, uma mãe ou um grande amigo do aluno do que professor. É preciso gostar do aluno, entender suas dificuldades diárias que são terríveis, sem abandoná-lo. Ele precisa da escola e precisa do professor. A carga horária do professor é intensa, é muito comum ele ficar adoentado, pois fica difícil aguentar tantas horas de trabalho diariamente. Foi significativo o resgate do processo (auto)formativo no contar o que aprendi ao resgatar episódios marcantes, reconhecer as pessoas, professores, livros que influenciaram a escolha profissional. Eu tinha alguns professores como meus heróis, mas não tinha clareza de suas influências em minha vida. Com relação à alguns livros, realmente eu já havia percebido suas influências em minha vida. Inclusive, no ano passado, trabalhamos lá na CTVida com os “Escritores de Liberdade” e o livro “Qual é a sua obra”, de Mário Sérgio Cortella. Esta atividade ajudou-me a encontrar os eixos norteadores da minha prática na sala de aula. Ajudou-me a respeitar os meus alunos como são, não que eu os desrespeitava não é isso. Por quê? Por trás de cada pessoa, existe uma história de sofrimento e de conquista. Enquanto professor, não posso resolver os problemas dos alunos. No entanto, posso com o meu respeito por eles, ensiná-los a se respeitarem e

respeitar os seus amigos. Na sala de aula, funciona como um antídoto contra a violência. Refletir a minha relação com o conhecimento, professor e comigo mesmo se de autoria ou não, perceber que a trajetória pessoal e profissional não são distantes que influenciaram os modelos de práticas e a decisão profissional, conforme falei na questão anterior, tive alguns professores que influenciaram-me a decidir por ser professor, é claro que, não tinha certeza até realizar esta pesquisa auto (biográfica). Pelo fato de eu ser um filho adotivo, o meu desejo de ajudar as pessoas sempre esteve presente na minha vida. Um dia eu precisei e fui ajudado. Meus pais me adotaram mesmo sem me conhecer. Acho que procuro transferir este desejo de ajudar, ao aluno. Por quê? O aluno também precisa de ajuda para superar as suas dificuldades diárias, principalmente, o aluno da escola pública da periferia, ele vive numa comunidade muito carente, e muitas vezes, numa família repleta de violência e abandono. Ele precisa ser aceito no contexto escolar para poder sonhar e tentar mudar a sua vida futura. O aluno é um fruto do meio onde vive. O professor pode fazer a diferença na vida do aluno como os meus pais adotivos fizeram na minha. Eu acho que o estudo (auto) biográfico pode ajudar sim a compreensão da dimensão da ética na formação continuada. Mas, primeiro é importante eu entender o que é formação continuada? Eu entendo que é curso que fazemos para aprimoramento profissional, mas o que estou percebendo agora, através deste estudo (auto)biográfico é que o principal na formação continuada é o aprimoramento pessoal, daí a importância da dimensão ética no processo. Outro ponto importante, é que a ética não sai do papel, ela está distante da escola. Por quê? Se a ética estivesse presente na escola, o aluno não estaria tão abandonado como está. A ética não é fazer o bem? Então, o professor não tem ética, pois só tem prejudicado o seu aluno. Eu acho que o professor tem que aprender o que é ética primeiro, para depois começar a participar do processo de formação continuada pessoal, pois para mim ele pode fazer a formação continuada. Mas, sem a ética não terá importância no estudo (auto)biográfico, ele não vai se enxergar, vai continuar sendo passivo, afirmando que a culpa é do aluno e não dele.

