

CT-VIDA – UMA ONG NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES PELA NARRATIVAS  
AUTOBIOGRÁFICAS

UM CAMINHO PARA INCLUSÃO NA ESCOLA

ELIANA AGASSI DE CASTRO

CT-VIDA – UMA ONG NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES PELAS NARRATIVAS  
AUTOBIOGRÁFICAS.

UM CAMINHO PARA INCLUSÃO NA ESCOLA

ELIANA AGASSI DE CASTRO

A presente obra de Eliana Agassi de Castro - CT-VIDA – UMA ONG NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PELAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS - Um caminho para a inclusão escolar – é resultado de uma pesquisa séria e com a qualidade relevante da honestidade intelectual.

Por honestidade intelectual entende-se, no mundo acadêmico, a atitude e a prática do pesquisador que não deixa nada “em baixo do tapete”, mas busca examinar todos os elementos implicados na situação em exame. É isso o que faz Eliana ao procurar o diálogo com muitos autores que examinaram ou examinam o tema por ela tratado.

Ao falar de si mesma deixa transparecer ao leitor suas percepções e convicções de modo claro e completo. Desse modo, permite ao leitor um encontro com uma pessoa real e autêntica.

Ao apresentar a experiência acontecida na ONG Centro de Treinamentos da Vida – CTVIDA – referente à formação continuada de educadores, oferece ao leitor a possibilidade de pensar e repensar sua própria experiência enquanto pessoa humana.

A experiência de tornar-se sujeito da própria vida pela apropriação do significado dos acontecimentos, acontecida com os educadores, é caminho seguro para a humanização e melhoria da qualidade de vida pessoal.

Ao humanizar-se o educador torna-se fonte de humanização em suas relações com os educandos. Esta foi e é a experiência da autora, como comprova seu relato, e foi a oportunidade posta a disposição dos educadores da ONG CTVIDA.

Para alguém que se constitui em sujeito a vida passa a ser um constante

chamado à responsabilidade; os acontecimentos cotidianos são como que desafios que pedem respostas. A vida ganha significado e sabor não havendo lugar para o tédio e a alienação. E, ao defrontar-se com a vida concreta de cada dia, a pessoa humana, ao procurar dialogar com os acontecimentos, pode, como descreve a autora, descobrir a humildade e a paciência. Desse modo, com certeza, descobre também a misericórdia consigo própria e com os semelhantes.

Estará, então, pronta esta pessoa para vivenciar uma real inclusão. Se educador estará apto para se orientar para um processo de inclusão de seus educandos, sejam quais forem as dificuldades apresentadas.

E por que isso? Por dois motivos, ao menos: descobriu que a vida é uma ocasião de respostas e não de impasses; descobriu que só poderá agir até o seu limite humano, humildemente descoberto, e isso é sempre fonte de paz. Responsabilidade e humildade. Não se omitir e não ser prepotente eis duas condições para o educador humanizado, humanizador e que pode ser agente de inclusão dos educandos.

Convido, portanto, o leitor a percorrer as páginas desta obra rica em humanidade para que possa constatar como eu constatei as lutas humanizadoras vividas pelos personagens que passam pelo texto. São exemplos incentivadores para todos nós que procuramos nos humanizarmos e colaborar para a humanização de nossos semelhantes.

Jair Militão da Silva

*À minha mãe Doroty, a meus  
irmãos Luiz e  
(in memoriam) Cuquinha, a  
meu filho Gustavo e meu  
marido Gimenes,  
minha família amada, que tem  
contribuído  
de diferentes formas para a  
minha autoformação.*

Este trabalho analisa a importância das narrativas autobiográficas na formação continuada dos profissionais da educação. 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, explicar as razões de atitudes, escolhas e ideias e passar da consciência ingênua para a consciência crítica. A pesquisa, de natureza qualitativa, por meio de entrevistas e questionários semiestruturados, mostra que, para os sujeitos da amostra, professores da ONG CTVida, a narrativa autobiográfica, como propõe Josso, contribui para a melhoria de sua prática pedagógica, construção da autonomia e autoria, o que reflete na melhoria do relacionamento com os alunos, gestores e professores. O profissional da educação passa a ver o aluno como sujeito ativo, capaz de aprender, ser humano que merece respeito, consideração de suas necessidades, expectativas, diferenças e ritmo de aprendizagem, não mero recipiente de informações. A mudança de metodologia, a adequação dos conteúdos e as atitudes do professor, permeadas pela dimensão ética, valorizando mais o ser que o ter, contribuem para o enfrentamento e diminuição da violência na escola, para a formação integral do aluno, futuro cidadão, participante e crítico, para a transformação da sociedade. Embora pequena a amostra, os resultados podem ser estendidos a outros contextos, uma vez que expressam o que é natural e desejo de todo ser humano: ser respeitado, autônomo, autor, construir sua vida e profissão, propor, criticar, escolher e agir com liberdade e responsabilidade. (4ª. Capa)

*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.*

## 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. 2),

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, a qualidade da formação docente implica sua contextualização no tempo e espaço de realização.

Comenta Aguiar (2006, p. 2):

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.

Em uma sociedade marcadamente em mudança, a educação é meio privilegiado para a satisfação das necessidades pessoais e socioorganizacionais, conforme aponta Silva (2000):

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. ( p. 89)

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, p. 115).

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

Conforme Nascimento (2007, p. 10),

o ato de rememorar 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 à “superação da racionalidade técnica como princípio único e modelo de formação”. (Souza, 2008, p. 13). Para o 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”, um processo no qual a vivência do pesquisador se imbrica com a do pesquisado.

Bragança (2009, p. 42) aponta 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 assumem a responsabilidade pela atribuição de sentido e 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).

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

Pela relevância dessa metodologia e seguindo uma tendência de sua aplicação na formação inicial e continuada de professores, a ONG CTVida, desde 2009, desenvolve um trabalho 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, este trabalho investiga 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, localizadas na Freguesia do Ó, Brasilândia, São Paulo.

Assume-se como hipótese que a formação continuada que não considera as histórias dos sujeitos e seu envolvimento cultural provoca o distanciamento de si mesmo e da autoria de suas ações pedagógicas.

Com um novo olhar para a sua história de vida, o professor desvela as crenças que permeiam sua práxis pedagógica, reflete e reconstrói teorias e práticas que o auxiliam na profissão.

A fala contextualizada envolve a narrativa do entrevistado sobre sua formação pessoal e profissional.

Quanto à metodologia, a pesquisa qualitativa, segundo Minayo &

Sanches (1993, p. 21), é ideal para responder a questões que não podem ser quantificadas, como os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Assim, foram selecionados artigos, teses, monografias, livros e materiais diversos acerca dos temas relacionados em bancos de dados de universidades, revistas científicas e buscas com utilização de palavras-chave.

A pesquisa empírica inicia-se em 2007, a partir dos relatos de cinco professores da ONG/Centro de Treinamento da Vida, CTVida e, em 2008, de três, pois dois professores mudaram de cidade.

Os dados gerados são predominantemente descritivos. O (re)significado que os entrevistados deram à sua trajetória de vida foi alvo de atenção especial da pesquisadora e a análise dos dados desenvolveu-se em um processo indutivo e interpretativo.

Procurou-se evitar o discurso em terceira pessoa, para que a pessoa não falasse de si própria como se fosse outra, pois, não se sentindo tocada pela sua própria história e expressando-se de uma maneira mecânica. Enfatiza-se mais o processo do que o produto, visando retratar a perspectiva dos participantes, ao narrar sua história de vida.

A narrativa, tanto escrita como oral, apresenta uma fragilidade: a pessoa pode 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 quatro fases: 1 preparação, ou seja, exploração do campo, identificação dos sujeitos envolvidos; 2 iniciação, com a formulação do tópico inicial para narração; 3 narração central, livre, por parte dos sujeitos, e 4 perguntas, com questões desencadeadoras formuladas pelo entrevistador.

O questionário narrativo visa à preparação dos entrevistados para a entrevista narrativa, neste estudo, oral, na qual os entrevistados falaram livremente a respeito do tema da pesquisa.

A aplicação do questionário narrativo ocorreu com duas estratégias:

1 produção de uma narrativa biográfica da formação no Ensino Superior e reflexão sobre a relação com o conhecimento, com o professor e consigo mesmo, se foi de autoria ou submissão. 2 elaboração do “Quadro Linha da Vida”, elaborado 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, os “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).p.????

Na Narração Central, perguntou-se: Em que momento, no resgate de sua História de vida, você reconheceu ter se tornado um educador dentro do ONG CTVida?

Na fase de perguntas, emergem questões, como “Por quê?” e “Para quê?”.

Na Fala Conclusiva, 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 História é constituída por histórias individuais e coletivas, com documentos produzidos pelos sujeitos, como comenta Suárez (2008):

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. (p. 110)

A compreensão, para Gadamer (2007), é um processo de abertura e

“fusões de horizontes” passado, presente, futuro para encontrar no texto o sentido de algo que diz por si mesmo. Para o autor, toda compreensão tem caráter de aplicação, isto é, há uma pergunta que o texto quer responder. Os conteúdos de sentido no texto são algo que necessita ser descoberto.

Compreensão, na perspectiva de Gadamer, significa pensar e ponderar o que pensam os outros, isto é, os teóricos da educação, os professores entrevistados, os conceitos, interpretações e apreensões, por meio do diálogo.

O objetivo é contribuir para a formação inicial e continuada do professor, vista como um processo permanente que envolve outros saberes.



## 1 A FORMAÇÃO CONTINUADA E DESAFIOS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE

Segundo Cabral e Ferreira (2005), formação continuada dos professores não é

um estudar eternamente, 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. (p. 4)

Como comenta Novello (2005), grande parte dos modelos para a formação contínua do profissional do ensino têm apresentado

características de cursos de aperfeiçoamento, desconsiderando muitos aspectos além dos estritamente informativos. [...] Está claro que o acúmulo de informações advindas 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. (p. 1).

A formação do professor implica 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, a partir dos bons autores e de experiências consideradas de sucesso.

### 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”. A busca pelo aperfeiçoamento nunca cessa. Mesmo quando não se tem consciência dessa incompletude, o sentimento de insatisfação consigo mesmo e com o mundo pode ser interpretado como uma necessidade de buscar o melhor, o que mostra a relevância da criação de espaços de formação continuada de professores.

O homem, segundo Freire (2008a), lê e relê o mundo em um moto contínuo. Diante disso, como é possível uma educação preocupada com a construção do ser humano? Como educar sem um pensar crítico e desenvolvimento da sensibilidade social, cultural, emocional e humana?

É preciso redescobrir o lugar da educação humanizadora no *ethos* da contemporaneidade, que é movida pela velocidade das informações que transformam e repercutem na vida humana, levando à resistência à reflexão e à necessidade de equilíbrio entre informação e formação.

Para Freire (1983) o homem integrado é o sujeito na situação. Na medida em que perde a capacidade de tomar decisões, vai sendo submetido a prescrições alheias, já não se integra, mas acomoda-se.

Para Freire e Shor (1986), a violência simbólica das autoridades leva o aluno a desistir de seu direito à autonomia e ao pensamento crítico e criativo. A participação política, onde grupos de alunos e professores se posicionam, oportuniza a construção do sujeito histórico e responsável pelo coletivo, capaz de denunciar e reagir a conceitos políticos oficiais, como “autoconfiança”, “individualismo” e “subir na vida por si mesmo”.

Para Freire (1983), “cultura é toda criação humana”. Priorizar uma cultura, em detrimento de outra, é discriminar, seguindo padrões pré-estabelecidos pela sociedade. Toda cultura deve ser respeitada, pois atrás de cada uma há algo sempre importante — o ser humano!

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

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, principalmente na rede pública de ensino. Nas décadas de 1960 e 1970, conforme Freitag (1980),

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.  
(p. 61)

Cabe ao professor buscar melhor formação acadêmica, alternativas viáveis e práticas que conduzam a um avanço na educação de futuros cidadãos para uma sociedade pluralista, participativa, democrática, solidária e integradora.

Uma recente pesquisa (FUTEMA, 2006) revela um quadro inaceitável: no Brasil, 31,4 jovens abandonam a escola, a cada uma hora, o que repercute em sua vida social. Sentindo-se inferiorizados, sujeitam-se a trabalhos desumanos e influências externas.

Conforme Rios (2005, p. 7), para “educar na vida e para a vida”, é necessária a superação das desigualdades sociais e uma educação relacional, dialógica e comunitária.

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 (p.121).

O fracasso escolar é um tema recorrente na educação, atribuindo-se a culpa ora ao professor, ora ao aluno, ora à família. Os professores apontam “para a violência existente no seio das famílias” e “desfilam diante de nossos olhos uma seqüência de histórias de agressão de pais contra filhos” (PATTO, 1991, p. 184). Raramente, mencionam-se os resultados positivos das escolas, como uma informação do jornal O ESTADO (2007): “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.” (p. A47).

Estudo realizado nos últimos dois anos pela Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação (Apahsd), com alunos de 3 a 13 anos, aponta que de 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, o que exige mais atenção e conhecimento, como expõe Savian Filho (2007):

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 ( p. 250).

O autor aponta que o conceito de deficiência, por exemplo, implica um

jogo de relações entre aquilo que consideramos “normal” e aquilo que consideramos “não normal”. Quando classificamos alguém como deficiente, o contrapomos, 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. Surge daí 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 sejamos. É por isso que o homem teve a necessidade de fabricar o conceito de igualdade. Se fôssemos todos idênticos, como uma população de bactérias, o conceito de igualdade seria inútil.

Para Savian Filho (2007), com o passar dos anos, tornamo-nos deficientes, pois passamos a usar óculos, ficamos obesos, já não conseguimos correr nem subir escadas como na adolescência, podemos perder a motricidade, a memória, a audição, a voz etc., sem que nenhuma academia ou dieta consiga sanar essas deficiências.

A educação tradicional priorizava o objeto sem adequada atenção à construção do sujeito, produzindo o individualismo, que, como observa Fromm (1983), levou ao afrouxamento das relações sociais e à solidão.

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

O fracasso escolar tem sido analisado, a partir dos fatores internos e externos à escola, embora ambos estejam interligados. Conforme apontam Freire & Shor (1987), o currículo passivo, baseado em aulas expositivas, não é somente uma prática pedagógica pobre, mas o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade e desativação da potencialidade criativa dos alunos. O professor fala e os alunos escutam.

Como afirma Rogers (1977, p. 104), o único homem que se educa é o que aprendeu como aprender. Em um 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

Expõe 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...!

Para Trevizam (2008, p. 30), a formação contínua diz respeito a toda atividade que o professor realiza, com finalidade formativa, tanto pessoal como profissional, visando desempenhar eficientemente suas tarefas; a educação em serviço trata de qualquer atividade de desenvolvimento profissional, realizada com seus pares ou só, após a graduação. A reciclagem é um aspecto específico do aperfeiçoamento de professores.

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

1. Reciclagem: de caráter descartável, é a atualização de conhecimentos adquirida em cursos rápidos, descontextualizados e superficiais;

2. Treinamento: modelagem do comportamento, algo pré-estabelecido e com regras determinadas;
3. Aperfeiçoamento: tornar capaz, preparar ou convencer;
4. Educação permanente e formação continuada: conjunto de ações de valorização dos conhecimentos docentes.

Para Fusari (1999, p. 221), 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 apresenta 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. As experiências centradas na escola devem ser alternadas com experiências nas universidades, sindicatos, órgãos técnicos do sistema educacional e centros de estudos e pesquisas independentes;
- f. Centrar o processo de formação mais no sujeito/grupo de educadores do que nas modalidades de formação contínua;
- g. Desenvolver, no educador, a prática 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), as vivências propiciam desenvolvimento pessoal e profissional, porém, só ocorrerá mudança na prática pedagógica, se o professor tiver autoconhecimento e consciência dos motivos de sua ação.

Skinner (apud TOURINHO, 2006) aponta que o autoconhecimento só tem relevância, quando o homem reconhece que necessita mudar e realiza a mudança. Se o professor não se compromete com o processo de mudança, realiza apenas uma reflexão sobre a sua prática, sem 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 significa, como entende Lima (2009, p. 11097), uma convivência própria e particular com o mundo, sem 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”. Sujeito 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. (p. 88)

Educar significa preocupar-se com os aspectos que favorecem a interação e integração social do aluno, ou seja, inseri-lo na sociedade. Para isso, o professor tem que respeitar a cultura, “sistemas de idéias, conhecimentos, técnicas e artefatos, 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.

Delors (1998) esclarece que “a compreensão do 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.

Berkenbrock Rosito (2007, p. 294) comenta:

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, contribuir para a construção de uma sociedade comprometida com o sujeito como ser de

autonomia.

### 1.1.3 Modelos de formação de professor

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

Segundo Vilarinho (1985), há dois modelos de escola: a Escola Tradicional e a Escola Moderna (também chamada de Escola Nova ou Renovada). O movimento pedagógico, iniciado no final do século XIX, procurou conscientizar os educadores da ineficiência dos sistemas de ensino diante das mutações 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 didática atribui 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 pela 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.

Libâneo (1994) enfatiza que a pedagogia da Escola Nova é a “direção de aprendizagem”, pois considera o aluno como sujeito. 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 mobiliza suas potencialidades intelectuais, verbais, escritas, plásticas e outras.

Para os adeptos da Escola Nova, o professor não ensina, mas 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, construída em sala de aula, favorece a construção de sujeitos, como dispõe a Lei de Diretrizes e Bases 9294/96, no 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. 1)

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 e o questionamento era impossível.

O que significa para o professor a autonomia didática? Como interpreta suas ações em sala de aula? Que pedagogia pode 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 um mero aplicador de normas e técnicas, situações previsíveis, que devem ser atingidas pelos alunos.

Morgado (2005) afirma que, nesse modelo de atuação, o professor assume os objetivos educacionais como estados finais, não discutindo os problemas e imprevistos do cotidiano escolar.

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.

Neste modelo, segundo Contreras (2002), desenvolvido por Giroux, baseado em Gramsci, o professor exerce uma tarefa intelectual, buscando a compreensão do processo ensino-aprendizagem de modo crítico, para transformação das práticas sociais.

O professor deve compreender e enfrentar as situações, como sala de aula numerosa e heterogênea, diversidade de saberes, escassez de recursos humanos, infra-estrutura escolar inadequada, mudanças e incertezas.

Segundo Morgado (2005), o professor deve saber transformar a informação em conhecimento e conhecimento em cultura, ter uma postura crítica 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 podem sofrer modificação como resposta à 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 e, posteriormente, com o professor no processo de escolarização.

As primeiras experiências de aprendizagem, segundo Furlanetto (2003B, p. 29), são inconscientes: “ 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 pode despertar no professor sentimentos de medo, incompetência e insegurança. Assim, sem investigar mais profundamente a questão, poderá responsabilizar-se a si mesmo ou a classe, considerando-a indisciplinada e, por proteção, minimizar o diálogo com os alunos, dificultando ainda mais as relações.

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 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. 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 “discípulo” a descobrirem 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:

Sair de lugares confortáveis pode mostrar resistências à mudança e 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” (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 se torna pesquisador, nos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), seu envolvimento com o cotidiano escolar, aos poucos, vai arrefecendo, 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- aprendizagem, reforça a idéia de divisão entre os intelectuais da academia e aqueles que estão com a ‘mão na massa’”, levando à distância entre a universidade e as necessidades concretas dos educadores, nas escolas públicas de 1º e 2º. Graus.(p. 44)

Ocorre o descompasso entre a 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, 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, mas integra diferentes saberes, com diferentes relações e funções. O saber docente é

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 são provenientes de diferentes fontes, Tardif (2002) classifica os saberes em: *saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendidos como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; *saberes disciplinares*, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplinas — os saberes definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; *saberes curriculares*: os discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição categoriza e apresenta os saberes como modelos da cultura erudita, e *saberes experienciais*, os saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma



de *habitus*, habilidades, saber-fazer e saber-ser (ALMEIDA & BIAJONE, 2007).

O aprendizado adquirido valida 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 às 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 nas 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, as transformações político-econômicas causadas pelo processo de globalização atingiram fortemente as sociedades, em especial, as menos desenvolvidas. As nações envolveram-se na busca da unidade global, enquanto diminuía a confiança na política local, 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

A necessidade de reorganização das instituições públicas surgiu em “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 multiplicou conflitos e indeterminações que afetaram profundamente a capacidade decisória do Estado e a eficácia de suas políticas públicas. (FIORI, 1995, p. 5)

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

Entre 1970 e 1980, nomeia-se o fenômeno como *setor sem fins lucrativos*, *sociedade civil organizada*, o que logo se percebeu inadequado pela abrangência do significado.

O 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, o que remete ao campo da Economia clássica que secciona a sociedade em setores conforme suas finalidades econômicas:

Mercado, primeiro setor; Estado, segundo setor e as organizações de natureza privada e fins públicos, terceiro setor.

O terceiro setor nasceu, visando a “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), por meio de atos simples e fórmulas antigas, como o voluntariado e a 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.

O Terceiro Setor 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)

Comenta Falconer (1999):

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. (p. 4)

Após a Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas – ONU - usa a expressão *Non-Governmental Organizations*, *NGOs*, para 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”.

Segundo Abong (2005), “ 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” (p. ???) Koga (2004) adverte:

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. (p. 19)

A partir da conferência mundial da Organização das Nações Unidas, Eco-92, realizada no Rio de Janeiro em 1992, a imprensa brasileira usa o termo *organizações não governamentais*, como sinônimo de entidades sem fins lucrativos, existindo, também as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIPs.

Em março de 1999, a Lei 9790 dispõe sobre a qualificação das OSCIPs. “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 reapresentar um pedido negado, 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 ao conceito 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 o 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.

Segundo Koga (2004), as formas de cooperação entre as ONGs e o Estado podem ser diversas:

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. (p. 26)

Na área da educação, sociedade civil e alguns setores empresariais perceberam áreas com defasagem de 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 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, a formação continuada, como afirma Santos (2005), 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. Os sistemas de ensino públicos 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. (p. 5)

É nesse vácuo que entram as ONGs, em um trabalho de cooperação com governo, universidades, fundações e/ou outras instituições, visando, no caso da formação continuada, contribuir para ampliar a oferta de ensino 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 objetivos:

- 1 promover a ética, a paz, a cidadania, os direitos humanos e a democracia;
- 2 complementar a educação formal, a qualificação e re-qualificação em todo o mercado de trabalho, bem como a preparação para o primeiro emprego;
- 3 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;
- 4 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;
- 5 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;

- 6 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 “Contraturno Escolar”, e no Projeto “Período Integral”, com 642 oficinas em 8 escolas.

O Programa “São Paulo é uma Escola” teve como objetivos:

- 1 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).
- 2 contribuir para o enriquecimento cultural nas diferentes áreas do conhecimento;
- 3 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;
- 4 desenvolver o sentimento de confiança na capacidade afetiva, física, cognitiva, ética, estética, e inter-relação pessoal e de inserção social;
- 5 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;



- 6 oferecer acesso às técnicas e procedimentos do fazer da arte e do esporte;
- 7 ampliar o conhecimento sobre questões de preservação do meio ambiente e da responsabilidade social, preparando para a atuação consciente, reciclagem, etc. (SÃO PAULO, 2009, p. 101)

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 - aponta que, no Brasil, em 1999, muitas organizações não governamentais estavam 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” desenvolve-se por oficinas de educação não formal no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal da Cidade de São Paulo, para complementar a educação formal. Para alcançar o objetivo do programa, 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” (DOHN, 2008 p. 102), como mostra a Figura 2.

<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: “Tive alguns problemas, mas já consegui resolver”. Sabia-se que o problema persistia e o professor estava 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 de 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 aos alunos com apelidos discriminatórios. Alegavam usar um modelo pedagógico, porém, percebia-se diferença relevante entre a teoria e a práxis. Situações como essa levam a concluir que há uma lacuna no processo de formação de tais professores, caso contrário, eles teriam maior facilidade para reconhecer suas 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 a 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, escolhia-se um coordenador para fazer uma explanação sobre o assunto. Um professor falava sobre sua experiência com a leitura e todos se expressavam. No final, escolhia-se outro 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* e *Além da Alma*; *Jornada da Alma*. Ficou evidente a dificuldade de os professores reconhecerem

suas próprias dificuldades.

Outra discussão de grande relevância para o grupo foi a inclusão escolar. Para alguns, a inclusão do aluno é 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 seria suficiente para sua aprovação. Assim, todos ficam satisfeitos: o sistema educacional, por estar funcionando de acordo com a proposta, os pais e a 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 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, com estratégias próprias, 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)

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 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).

Entretanto, 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”.?????

Para Souza (2008),

os conceitos de biografização, identidade e formação são como modos de narração constituídos de discursos da memória, a partir da centralidade do sujeito que narra [...] as idéias 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. (p. 37)

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), “as estruturas cognitivas que estocam conhecimentos genéricos acerca de si, oriundos das experiências do indivíduo”, 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 posterior* e, sobretudo, identifica-se ou não com a profissão (PASSEGGI, 2003, p. 4).

Os lugares educativos acolhem os docentes que possuem expectativas e motivações quanto à formação profissional, no que tange 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 é como uma voz de acesso às questões pertinentes aos atores sociais, tanto no que diz respeito ao exercício da profissão - como portavozes dos problemas vividos pelos grupos sociais em que opera - como nas polêmicas de sua vida particular.

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

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 freqüente 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, por muito tempo, relegada ao esquecimento,

realimenta, hoje, os 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 vem se expressando em um movimento mais amplo, “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 1920 e 1930, pelos sociólogos da Escola de Chicago, EUA (BUENO, 2002, p. 16), caindo em desuso até os anos de 1980, quando começa a ser difundido, visando transformá-lo em um método científico na área das ciências sociais, com hipóteses prévias e quantificação dos seus produtos. Essa atitude, considerada escandalosa por Ferrarotti, deve-se à incompreensão do valor de conhecimento que o método autobiográfico atribui à subjetividade.

Para Bueno (2002, p. 17), a biografia subjetiva possibilita ao pesquisador ler a realidade do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado; nos textos escritos, o sujeito-objeto se observa e se reencontra e nos textos orais, ocorrem interações entre o observador e o observado.

Narrativas da vida escolar vêm cumprindo 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 panacéia 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)

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 compreender o todo.

Ao narrar seus processos formativos, o sujeito desenvolve sua autonomia, capacidade de reflexão, de crítica e escolhas, como quer Freire.

Essa perspectiva de formação apoia-se na teoria tripolar / quadripolar de Pineau (2003): autoformação é aprender consigo mesmo; heteroformação é a que ocorre nas instituições e a ecoformação, na vida e no local de trabalho, 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.

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

O método da Colcha de Retalhos preconizado por Berkenbrock Rosito (2007) pode ser desenvolvido por meio da narrativa escrita, pictórica e oral. O trabalho biográfico compreende a narrativa escrita de três cenas marcantes no Ensino Superior e a reflexão sobre a autoria, na relação com as disciplinas, com o professor e que aluno você foi.

Na elaboração do “Quadro Linha da Vida”, buscam-se “os momentos divisores de água, os momentos charneiras” (Josso, 2004), nas categorias de espaço e tempo: vida familiar, escolar, acadêmica, profissional, livros, filmes, pessoas, relacionamento amoroso. O mapeamento de acontecimentos que provocaram uma transformação de referenciais de vida provoca uma mudança profunda no modo de pensar e agir. (Josso, 2004).

Para Dominicé (2008), a autobiografia implica

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.(p. 22)

### **2.1.1 Os caminhos da pesquisa**

O problema de pesquisa nasce de nossa História de Vida. Na disciplina Interdisciplinaridade e Educação, no programa em Educação, da Universidade Cidade de São Paulo, realizamos a atividade “Quadro da Linha da Vida”, construído por Berkenbrock Rosito (2007), em parceria com Warschauer.

No Quadro, resgatei momentos da minha vida familiar, escolar e profissional, professores e pessoas que marcaram a minha trajetória, além de relacionamentos afetivos, filmes, livros e viagens marcantes. A análise levou-me a observar, de modo novo, muitos aspectos 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 nove meses. Seu

desenvolvimento psicomotor, bastante lento, fazia com que, muitas vezes, os médicos duvidassem das suas possibilidades de desenvolvimento ou, mesmo, de sobrevivência.

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 do acidente biológico Trissomia do Cromossomo 21, cujo portador, nos primeiros anos de vida, tem dificuldade de adaptação ao mundo externo. Sua sobrevivência física e 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 nascimento, seu desenvolvimento físico e mental, muito lento, era 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 me ajudou a ver a vida de outra maneira, a ser mais simples e valorizar o que cada um traz dentro de si.

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, trazendo sempre alegria e prazer. Sua maneira de lidar com os problemas e com as pessoas mudou o sentimento de todos. No início, demonstravam um sentimento de medo, desprezo e compaixão, pois era uma criança diferente. Após algum tempo de convívio,

passavam a apreciar a sua presença. Contudo, ele não deixou de ser deficiente e diferente. O que teria levado 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 dos familiares, sentindo-se aceito.

A amabilidade é uma característica marcante dos portadores da Síndrome de *Down*. O comportamento agressivo e violento, decorrente da falta de carinho e paciência dos familiares, afeta seu desenvolvimento social.

Os portadores de Síndrome de *Down* precisam ser compreendidos com suas limitações e diferenças, porém, em sua essência, todos os seres humanos são idênticos.

Quanto a mim, aos 6 anos de idade, já gostava muito de ler e estudar, sentindo-me bem aceita pelos professores, uma aluna que não apresentava problemas: era calma, sabia ler, escrever e fazer contas.

Aos 17 anos, no primeiro ano do curso de Letras, Português e Inglês, percebi que tinha desenvoltura para lidar com a Língua Inglesa, apenas nos aspectos da escrita, o que gerava constrangimentos pois os alunos que enfrentavam dificuldades eram tratados de modo inadequado.

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.

Tal método poderia ser um importante instrumento de fixação de conteúdo, desde que o aluno tivesse liberdade para responder e participar da aula, sem sentir-se coagido ou rejeitado. A professora de Inglês julgava que os alunos não estavam preparados para frequentar suas aulas, tendo passado por um exame seletivo, que exigiu apenas 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? Havia preocupação em favorecer o

aprendizado, respeitando o aluno por aquilo que ele é e o que traz dentro de si, evitando seu constrangimento e desestímulo?

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.

No curso de Pedagogia, vivenciei uma experiência com meu filho, que, no 3º ano do Ensino Fundamental, começou a apresentar problemas de gagueira. Tinha dificuldade para iniciar a frase, gaguejava e repetia, várias vezes, o que pretendia dizer. Tinha sono agitado e, pela manhã, apresentava desculpas para não ir à escola.

Como pedagoga, revolvi investigar a situação. Sua médica sugeriu que eu observasse, mais atentamente, seu convívio na escola, pois os sintomas poderiam ser decorrentes da agressividade de colegas ou, mesmo, do autoritarismo no ambiente escolar.

Comecei a perguntar-lhe sobre as suas preferências e rejeições. No início, procurava fugir do assunto e, quando eu insistia, ficava assustado e começava a chorar. Por indicação da médica, passou a fazer terapia e, no final da segunda semana, 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 colegas. Ao conversar com a professora, constatei seu despreparo e dificuldade para compreender e contornar a situação apontada pela terapeuta. Uma situação típica de uma escola em que a prioridade é o conteúdo, sem preocupação com o sujeito.

Outro momento charneira é a minha atuação no Centro de Treinamento da Vida - CTVida, ONG que, em 2005, passou a Organização Social e Civil de Interesse Público – OSCIP - criada com o objetivo de contribuir na área educacional e inclusão social.

Parte-se do pressuposto de que todos os seres humanos são iguais e,

ao mesmo tempo, diferentes, porque cada um tem a sua própria essência, o que torna cada ser especial em seu existir. Pelo aprendizado, crescemos e elaboramos a nossa maneira de perceber a realidade da vida.

No contexto da formação continuada, os professores refletem sobre suas necessidades e dificuldades, a partir de suas experiências e práticas pedagógicas.

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

Em contato com a metodologia de história de vida, de Josso (2007), como processo de (auto)formação, compreendi que minhas atividades profissionais foram geradas por experiências da infância até à idade adulta, como explica Josso (2007):

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 ( p. 414).

Após o curso de Pedagogia, atuei 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.

O aluno do período noturno enfrenta uma série de dificuldades. Desempenha atividades profissionais durante o dia e procura um curso técnico, visando à ascensão profissional. Alguns voltaram a estudar para recuperar “o tempo perdido” (informações dos próprios alunos). A maioria deles chegava atrasados à aula, muito cansados, com pouca disposição para estudar. Após os primeiros vinte minutos de aula, adormeciam.

Comecei a sentir-me insatisfeita, pois desejava que os alunos aproveitassem mais o curso. Numa sexta-feira tive a coragem de mudar aquela realidade. Uma noite muito quente, no final de março, apenas seis alunos dos

40, na classe. Quando perguntei o que havia acontecido, 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. 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, expliquem melhor?” Responderam: “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 dessa aula, comecei a desenvolver “estudos de casos” no qual discutíamos as dificuldades do ambiente de trabalho. Minhas aulas, a partir daí, começaram a seguir um novo rumo. Raramente, havia faltas, mesmo nas sextas. Eles aproveitavam o “estudo de casos” para contar suas dificuldades, expressando 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.

Apreendi muito com essa experiência. 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 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. Desejam ser entendidos e respeitados como seres humanos, não podem ser responsabilizados pelo lugar ou condição em que estão.

Ao ler o livro de Maria da Glória Gohn, *Educação não formal e cultura política* (2008), percebi que utilizei aspectos 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 se dá ao aluno a oportunidade de trocar experiências do vivido com outro aluno ou o professor, ele desenvolve um novo olhar sobre a vida.

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 período, eu trabalhava na área de vendas da Cia. Suzano de Papel e Celulose, onde fiquei por quase onze anos. Os funcionários novos passavam por um treinamento, sob a minha orientação, focando a política de bom atendimento da empresa.

Por ter crescido com um irmão portador da Síndrome de Down, talvez eu tenha me tornado mais solidária e menos competitiva. Mesmo assim, enfrentava muitas dificuldades com parceiros e amigos da área, o que me levava a questionar se valia a pena continuar num mercado tão competitivo e desumano. Quem tem como objetivo central “fazer negócio” ou “ganhar dinheiro” não se preocupa com o bem-estar do outro nem com quaisquer aspectos éticos.

Em 1997, numa casa assistencial, desenvolvi, aos sábados, dois cursos para a população carente: Técnicas de Vendas e Técnicas de Secretariado. Uma experiência muito gratificante! No início, estava só, porém, com o tempo, outras pessoas vieram para colaborar. Chegamos a receber da Xerox do Brasil dez computadores por meio de um colega de trabalho. Assim, o aluno que frequentava um dos cursos aprendia também 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 dos dentes. 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. O “estudo de caso” tinha o objetivo de preparar os alunos para o cotidiano profissional.

Dois anos após ter deixado a Casa, estava no meu carro, próxima ao metrô Tatuapé. Um rapaz aproximou-se, bateu no vidro e me disse alegremente: “Professora, professora, você se lembra de mim?” Levei um susto, mas logo o reconheci e respondi que sim, ele havia estudado comigo! Ele continuou: “Então, professora, 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. Nunca vou me esquecer dessa 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 e é importante que o aluno sinta que o professor acredita que ele pode enfrentar os obstáculos e seguir adiante. 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, com o objetivo de contribuir para a educação inclusiva. O aluno, quando se sente acolhido, é capaz de enfrentar 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, 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

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.

A maioria dos professores do CTVida está cursando o ensino superior ou são recém-formados. Um dos maiores medos do professor, no início da carreira, é a falta de experiência, a dificuldade de articular teoria e prática, frequentemente acompanhada da indisciplina e desinteresse dos alunos.

Era necessário identificar as lacunas da formação acadêmica, para compreender a sala de aula, plasmada pelos diferentes ritmos e dificuldades dos alunos.

Nas reuniões pedagógicas, discutiam-se as dificuldades do aluno e do professor no processo ensino-aprendizagem. Os dissabores eram muitos, apontando para questionamentos de modelos pedagógicos tradicionais. Novas abordagens exigem novas atitudes e discursos mais adequados aos novos cenários. A necessidade da formação continuada está inserida em uma realidade complexa e plural.

Em decorrência, surgiu a proposta de realização de encontros mensais com professores, para refletir e discutir sobre as dificuldades de cada um. Os resultados não foram positivos, havia insegurança e o medo da crítica impedia a reflexão. Recorreu-se à estratégia de “estudo de caso”, o que gerou um ambiente de segurança para abordar as deficiências do trabalho de cada um. As narrativas sobre si proporcionavam melhoria na atuação como professores.

Josso (2004) propõe a conscientização de si pela história de vida. Através da linha do tempo, é possível compreender as experiências significativas, porque houve aprendizagem, e formativas nos aspectos pessoal e profissional.

## **2.2 O autoconhecimento**

Houve um tempo em que o professor era considerado aquele 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 coopera para a formação do sujeito.

Não se pode ignorar o ser do aluno que está se desenvolvendo e construindo. 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, para realizar as tarefas operacionais.

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. E também política. O educador deve promover um ensino que amplifique os horizontes do aluno, ou seja, uma educação que liberta, evitando a “educação bancária”. Somente o ser livre é capaz de tomar decisões em uma dimensão ética.

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 humanista, solidário, que leve o aluno a fazer uma correta interpretação de mundo para atuar e contribuir na transformação da sociedade, se sua educação não foi assim? Quem é este professor capaz de desenvolver esse tipo de educação? De onde veio? Como foi o seu processo de formação? Ele tem consciência do impacto de sua

prática pedagógica? Como ele desenvolveu o seu método pedagógico? Como desenvolveu as suas primeiras experiências pedagógicas? Como aprendeu a analisar o resultado das suas práticas pedagógicas? Ele contribui para a construção de identidades autônomas, livres e responsáveis? Como vê seus alunos? Como aprender a ser professor?

Muitos professores jamais se deram conta da complexidade que envolve a sua formação, seu papel social e profissional e o processo ensino-aprendizagem, tampouco como o autoconhecimento pode contribuir para uma melhoria qualitativa na sua vida social e profissional.

Para Souza (1996), “a procura do eu perdido” indica a necessidade de conhecer a si mesmo, bem como suas “implicações na produção do conhecimento em coletividade”. Para a autora, é preciso atentar para os aspectos irrefletidos que possam afetar os resultados do 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, p. ???).

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. (p. ????)

O professor ensina de acordo com suas crenças, valores, experiências e interpretações da realidade. Com o passar do tempo, é provável que ocorram alterações, mas sempre dentro do seu contexto de entendimento.

Assim, como o professor poderá promover mudanças na sua prática pedagógica, se age de acordo com o que aprendeu e acredita?

Pelo autoconhecimento, por um olhar profundo e abrangente para

dentro de si. Autoconhecimento, do grego *auto*, próprio de si mesmo, e *cognoscere*, conhecimento, é o ato ou efeito de conhecer ou consciência de si mesmo. (FERREIRA, 2004, p. 176)

Para a psicologia comportamental, o indivíduo se comporta de acordo com o conhecimento que tem de si. Segundo Skinner (apud TOURINHO, 2006), autoconhecimento envolve

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 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. (p. ????)

Somente é autoconhecimento, quando o sujeito é capaz de descrever os motivos pelos quais se comporta, é o resultado de uma reflexão profunda sobre um determinado acontecimento.

Para Santos Neto (2006, p. 34), “o autoconhecimento implica, exatamente, a consciência da dimensão espiritual do ser humano”. Na prática pedagógica, o professor deve visar ao desenvolvimento da “inteireza”, ou seja, desenvolvimento integral do ser. O autoconhecimento poderá trazer resultados positivos ou negativos, dependendo do modo como o professor o utiliza.

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).

Para Skinner (apud TOURINHO, 2006), o sujeito precisa controlar o seu próprio comportamento, tentando evitar situações de conflito consigo mesmo. Tudo depende de como ele se vê e se percebe. Se as experiências vividas pelo sujeito apresentarem sofrimento excessivo, é provável que procure

justificar o seu sofrimento e evitar o autoconhecimento, o que aumenta seu descontentamento.

A cada momento, diferentes profissionais da área do conhecimento humano tentam explicar a necessidade do autoconhecimento para a formação do ser. Então, o profissional opta por separar a prática do autoconhecimento da sua vida profissional, o que pode torná-la muito complicada, distante da sua realização interior. O sujeito está, por inteiro, em todos os momentos de sua vida. Quando isso não ocorre, pode significar afastamento ou descomprometimento com alguma área da sua vida.

Já Sócrates apontava a importância do autoconhecimento (PLATÃO, 1991, p. 28), propondo a maiêutica ou parturição de ideias, com o objetivo de levar o homem ao reencontro consigo mesmo, pela consciência da própria ignorância: “Conhece-te a ti mesmo”. A aceitação da ignorância é o começo da prática do autoconhecimento, pois parte da necessidade de mudar ou melhorar o que não está bom.

Para Japiassú & Marcondes (1999),

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. (p. 100)

A missão de Sócrates, segundo Platão (1991, p. 27), era “conduzir o indivíduo a pensar como quem se cura: pensando palavras como quem pensa feridas”.

O processo de autoconhecer-se e autotransformar-se só pode ser realizado, quando o sujeito decide mudar. Caso contrário, ele pode apropriar-se do processo, conforme afirma Skinner, e manipular seu comportamento e 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).

Para Fromm (1983), “o nível primitivo da existência humana é de carência. Há necessidades imperiosas que têm de ser satisfeitas, antes de mais nada”. Freire (2008a) entende que o ser nasce inconcluso, por isso, faz-se necessária a “conscientização”, para tornar-se capaz de agir na construção do seu ser e da sua realidade, partindo de a leitura crítica e reflexiva do mundo.

O aprendizado do aluno nunca cessa. O autoconhecimento o leva a 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).

Na sociedade capitalista, a preocupação é com aquilo que “eu tenho” e não com aquilo que “eu sou”. Quando a pessoa percebe a falta de sentido da vida, surge a necessidade do autoconhecimento, que ela mesma deve procurar. Não é algo que se ensina.

Nas escolas com salas superlotadas, a cada momento, acontece algum tipo de violência ou agressividade contra o professor ou contra o aluno. Os casos mais graves são os de professores agredidos pelos alunos. A violência manifesta a falta de reflexão do professor sobre sua prática ou 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. Sobre o professor, envolvido com a sala de aula, recai toda a responsabilidade pelo insucesso do processo educativo.

Os primeiros anos de escolarização são boa oportunidade para a

formação da identidade do aluno, pois os papéis sociais ainda não estão totalmente enraizados, como comenta Furlanetto (2003b):

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. (p. 7)

Todos têm algo a aprender. Aquele que acompanha, mais detalhadamente, as próprias experiências, perceberá que determinadas situações acontecem, sem 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. O ideal é que deixe o orgulho ou o medo e mergulhe no seu processo de autoconhecimento, que poderá ser doloroso, inicialmente, pois o coloca 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 os 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 e inquietação contribui para o desenvolvimento do ser humano.

Assim, cabe ao professor buscar o autoconhecimento para melhorar sua prática pedagógica, que envolve respeito às peculiaridades de cada aluno.

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



A sociedade capitalista valoriza apenas os aspectos externos, o ter, sem qualquer preocupação com o ser e com a ética, considerando a educação um meio de manter o homem alienado e incapaz 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 de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As 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 educação tem como finalidade 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 das habilidades e competências exige metodologias que articulem teoria e prática, visando à reflexão e à resolução de situações e problemas, levando em conta sua dimensão ética.

Para Japiassú & Marcondes (1999, p. 69), ética diz respeito aos costumes (finalidade e sentido da vida, fundamentos da obrigação e do dever, natureza do bem e do mal, consciência moral etc.).

Para Freire (2008a, p. 36), ética e estética caminham lado a lado: “Decência e boniteza de mãos dadas” possibilitam escolher, comparar, valorizar, intervir, decidir, romper, para construir seres éticos.

Rios (2005) entende que professor competente é aquele que tem a ética em sua prática pedagógica:

A idéia 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.

[...] 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 profissional professor aumentaram, porém, a sua formação acadêmica continua a mesma e os seus saberes sociais foram construídos em uma sociedade que perpetua a cultura dominante.

Silva (1996) define a escola como o ambiente de formação de valores e identidades. Massi & Giacóia Júnior (1998, p. 353) a consideram uma “referência axiológica, uma relação ao mundo dos valores, ou uma relação ao bem”, a finalidade, a destinação, o “para quê da educação”.

Para Casali (2008, p. 12), a história de vida se sustenta na ética pedagógica: converter a vida negada em vida afirmada, tomando como referência a própria história e experiência vivida.

Freire (2008a) julga possível a compreensão da história da formação de professores no Brasil e do mundo através das histórias da família e individuais, em um processo de tomada de consciência, na 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.

Lévinas (1997), o filósofo da alteridade, vê a narrativa autobiográfica como possibilidade de construção e percepção do outro, opondo-se à ética individualista fundante do anti-humanismo contemporâneo. Ao chamar à memória as experiências passadas, o homem adquire a autoconsciência.

Na formação continuada de professores, a ética é dimensão vital. Dussel (2002) considera a relação entre formação de professores e História de Vida e ética, como uma perspectiva epistemológica e possibilidade de autonomia. O autor Dussel distingue moral e 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, município e instituição. Os indícios da moral aparecem nos costumes, modo de vestir, comer, morar, rezar, dançar, regulamentos e regras.

Comenta Berkenbrock Rosito (2007):

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. (p. 302)

Dussel (2002) aponta “a importância de Freire para uma ética crítica e a sua importância em muitos movimentos de libertação contemporâneos na América Latina e África” (p. 436).

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.

Para Alschuler ( ), psicólogos, psicanalistas e psicoterapeutas não sofreriam tanto, se soubessem que os pacientes buscam a clínica, porque são

vítimas da relação opressor-oprimido, em uma sociedade de desigualdade, em se luta pela sobrevivência e posições de destaque. Compreender essa ambiguidade pode revelar potencialidades criativas do ser humano.

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

As narrativas dos professores foram analisadas por eixos temáticos, extraídos do questionário escrito e da entrevista narrativa, focalizando o processo de construção e reconstrução de contextos constitutivos de sua identidade.

- *Eixo 1 — A Formação Continuada na ONG CTVida, na visão dos professores:* buscou-se mapear a visão dos professores sobre a importância da formação continuada no espaço da ONG CTVida.
- *Eixo 2 — Narrativa Biográfica da Formação no Ensino Superior:* 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.
- *Eixo 3 — Narrativa Autobiográfica da Experiência de Vida e Experiência Formadora:* compreensão da experiência formadora por meio da elaboração do quadro Linha da Vida para identificar os momentos divisores de água, inspirados nos “momentos charneiras” (Josso, 2004): vida familiar, profissional, acadêmica, livros, filmes, viagens, deslocamentos geográficos, relações afetivas e outros episódios marcantes em sua trajetória de vida.
- *Eixo 4 — A História de Vida na Formação Continuada:* reconhecimento dos professores, ao narrar sua história, de como se tornaram educadores dentro da ONG CTVida.
- *Eixo 5 — Explorando o Significado do Resgate do Processo (Auto) Formativo:* compreender 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 Esmeralda, Rubi e Topázio (nomes fictícios), com o objetivo de evidenciar os diferentes

contextos formativos e processos (auto)formativos, as aprendizagens pessoais e profissionais, constituintes da identidade docente.

Esmeralda, formada no antigo Estudo Social (História e Geografia), é pedagoga e atualmente cursa pós-graduação em Gestão de Pessoas. Iniciou a docência em 1984, afastou-se em 1986, retornando em 2006. Antes de ingressar na formação continuada do CTVida, havia participado de vários cursos, buscando reciclar-se para retomar a docência. Participou de pequenos cursos rápidos e horas de estágio que, segundo afirma, “deram mais bagagem” para a sua prática educativa.

Rubi, formada no Magistério e em Pedagogia, atua como docente desde 2005. Já havia participado de programas de formação continuada voltados para a área de Administração e Contabilidade, antes do CTVida.

Topázio, formado em Educação Artística e Letras, iniciou 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, tendo atuado na educação infantil e em cursos de aprimoramento técnico, antes de ingressar no CTVida.

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

Relata a professora Esmeralda:

Participei 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)

#### Comenta a 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)

O relato dos professores evidencia que a formação continuada é complexa. O ser humano luta pela sobrevivência, uma luta, muitas vezes, cruel, que resulta no adoecimento do professor, com sintomas de frustrações e desmotivação, que se pode caracterizar como a síndrome de Bournaut<sup>1</sup>. Desmotivado e despreparado, o professor pode sentir-se incapacitado para lidar com o sucesso e o fracasso e acabar adoecendo.

Assim, a formação continuada, na visão dos professores, deve procurar conhecer suas dificuldades, garantir momentos de troca de experiências, oportunizar a busca por respostas para os desafios e dilemas do cotidiano escolar.

Percebe-se nos relatos dos professores Esmeralda, Rubi e Topázio que não ocorre troca de experiências no espaço da formação continuada, que se torna um palco para exibir experiências pedagógicas. Entretanto, todos indicam que a formação continuada exige saber ouvir o outro, compreender suas angústias. Apontar a prática certa ou errada não leva o professor a transformar sua visão de mundo e prática pedagógica. Assim, o respeito é

---

<sup>1</sup> Síndrome de Burnout (do inglês to burn out, queimar por completo), segundo Herbert J. Freudenberger, é "um estado de esgotamento físico e mental cuja causa está intimamente ligada à vida profissional". É também chamada de síndrome do esgotamento profissional, 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 auto-estima pela capacidade de realização e sucesso profissional. O que tem início com satisfação e prazer termina, quando esse desempenho não é reconhecido (KRAFT, 2006).p.????



imprescindível na relação entre professores, alunos e escola.

O professor Topázio considera fundamental a participação da família nas ONGs e na escola, para o sucesso da formação continuada de professores.

Entretanto, segundo Le Boterf (1982, p. 118), é preciso pensar a participação como “partilha de poder”, consultar a família, informá-la, reconhecer-lhe o direito de opinar sobre as ações educativas, na escola e nas ONGs.

Os professores desejam ser competentes e democráticos, o que exige o desenvolvimento da autonomia do pensamento e emancipação, para saber lidar com os obstáculos.

Assim, a formação do professor deve ser norteadada pelos princípios de participação e descentralização, compartilhando o poder na relação professor, alunos, escola, família e comunidade. A descentralização contribui para o desenvolvimento da autonomia, emancipação e responsabilidade, enfraquecendo a submissão, tendo a consciência de que as consequências das decisões afetam o coletivo.

A responsabilidade permeia os problemas e conflitos sobre a vulnerabilidade da vida, diante do poder tecnológico e novas modalidades de poder, em escala planetária, apontando os papéis e deveres dos cidadãos e dos Estados frente às questões universais da cidadania e direitos humanos: o compromisso em preservar a vida das pessoas e do planeta, respeitando as futuras gerações.

Para Josso (2004, p. 39), “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”.

### **3.2 Narrativa biográfica no ensino superior**

A Biografia compreende um recorte da experiência pessoal sobre a formação no ensino superior, 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)

Relata a 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 e com os professores” no Ensino Superior, foi de autoria.

Para Foucault (2008), 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. (p. 27)

Para Duran (2009, p. 4), ser “autor de si” significa a “inserção no real”, que traz em si um componente político, investido de poder.

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. (p. 4).

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. 4).

Assim, “tornamo-nos o que somos” pelas relações que estabelecemos com os outros, por influência das instituições e suas censuras, “pelo que pode ser dito ou não dito ou, ainda, pela valorização, ou não, de um determinado discurso”.

Com as professoras Rubi e Esmeralda ocorreu um processo de autoformação, pelas relações com o outro, influências e escolhas, que as tornaram “autoras de si próprias”, traçando seus contextos formativos de 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)

A escolha profissional deu-se pelas afinidades e circunstâncias, como a “queda acentuada para a educação” (Esmeralda) ou “estudei Pedagogia por que foi o meu sonho”. (Rubi)

Observa-se que os professores relataram pouco sobre sua formação na universidade, como já apontavam Freitas & Galvão (2007):

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. (p. 228)

Explica Souza (2007):

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. (p. 8)

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

A narrativa autobiográfica foca, por meio das categorias de espaço e tempo, a vida familiar, escolar, acadêmica, profissional, amorosa, cultural e outras categorias, como deslocamento geográfico e episódios marcantes, refletindo sobre o que esses momentos ensinaram e que resultou em outra maneira de ver o mundo.

Para a professora Esmeralda, as mudanças marcantes iniciaram no primeiro emprego, casamento, maternidade e volta ao mercado de trabalho, levando-a ver a realidade de várias formas, a abandonar sonhos, como ter filhos, o papel da mulher na sociedade e o amadurecimento para assumir responsabilidades.

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) não é o mesmo para todos, como expõem Haas et al. (2009):

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. (p. 59)

A professora Rubi fica feliz, quando vê um aluno seu “vencendo seus medos e sorrindo sempre, quando consegue realizar as atividades propostas”.

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 ao 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 porque 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)

Professores e livros influenciam na escolha profissional e na formação do ser, pessoa e professor, como relata a professora Rubi:

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)

Rubi recorda que, apesar das discriminações que sofria por sua origem, “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”. Tal professora representou a maior influência em sua decisão de lecionar.

O professor Topázio considera que teve uma “trajetória de vida muito singular”, com 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)

Nas palavras de Peres (2009, p. 119), inúmeros temas povoam as histórias pessoais e coletivas. “Tais temas, também tematizados pelos seguidores junguianos de arquétipos, “recheiam” o vivido, podendo matriciar ações cotidianas”. Para Campbell (1990), arquétipo são

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 (apud PERES, 2009, p. 119-120).

Nesta perspectiva, segundo 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”. p. ????

Para a autora, “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” ( p. 120).

Professor Topázio comenta seu encontro com a música, há cerca de 17 anos, quando iniciou canto em grupos e corais:

A música traz 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 contribuíram para ampliar sua visão de vida filmes, como *Jesus Cristo*, *Sociedade dos Poetas Mortos*, *Patch Adams*, *Mudança de Hábito*, *Escritores da Liberdade* e *Música do Coração*, levando-o a uma mudança de atitude e a refletir sobre a sua ação. “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 traz 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)

Segundo Josso (apud PERE et al., 2009),

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. (p. 152).

Comenta Duran (2009):

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. (p. 33)

Os sujeitos identificam as pessoas e professores que influenciaram sua opção profissional e os episódios transformadores

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)

Esses momentos divisores de águas influenciam significativamente a formação da pessoa, como explica Josso (2004):

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 Topázio 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”. Quanto à religião, afirma:

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 ajudam o professor 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. (P. Topázio)

Topázio relata que a única professora de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> 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 deve-se, sobretudo, à influência de uma professora que teve entre a 5<sup>a</sup> e a 8<sup>a</sup> 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)

Topázio relata um episódio desagradável: foi reprovado na 4<sup>a</sup> série primária, por excesso de faltas. Era “gordinho” e, por isso, motivo de piadas entre os colegas nas aulas de Educação Física.

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)

Comenta Furlanetto (2009):

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. (p. 133)

A autora sugere pela autoformação e 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, os sujeitos apontam a importância da figura do professor para a formação social, escolar e

profissional dos alunos, para se tornarem pessoas íntegras — no sentido maior da palavra: completas, o que exige os princípios e valores éticos.

Para a professora Esmeralda, não há Educação sem ética:

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)

A atuação da professora Esmeralda tem como eixo a consideração das particularidades de cada aluno, lidando de forma individual em todas as situações, entendendo 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 o ponto de partida para se tornar 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 diante do imprevisível, com sensações que não se gosta ou de prazer. Aprender a compreendê-las desenvolve a imaginação, a inteligência, a criatividade e a consciência crítica, características fulcrais da 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 e experiência estética, conjugadas aos aspectos formadores, são constituintes da identidade pessoal e profissional do professor, como explica Amorim Neto (2008):

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. (p. 94)

A dimensão estética da formação, muitas vezes, é relegada ao esquecimento, em nome de uma educação utilitarista e distante de sensações, como prazer, alegria, emoção, choro, nervosismo, irritação, nojo, medo, desprezo, gritaria, que provocam o pensar, o questionar e levam a reinventar a arte da relação professor-aluno.

A estética em conexão com a dimensão ética constitui-se em base para a pesquisa e o ensino, alargando a compreensão sobre os modos de viver com

as pessoas e o planeta, como expõe Freire (2008<sup>a</sup>):

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. (p. 32)

A professora Esmeralda reafirma sua 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)

Para Marcelo Garcia (apud HAAS et al., 2009), os professores principiantes têm duas tarefas a cumprir: ensinar e 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. (p. 60)

Para a professora Esmeralda, 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 aprendem 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 decidiu-se pela docência, para “atuar positivamente no ensino”, já que havia presenciado muitas 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 que as experiências vivenciadas no período escolar permanecem marcantes:

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. (p. 314)

Para a professora Rubi, todo aluno deve ser visto como o aluno, lembrando que um aluno “bagunceiro” 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 idéia 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 Rubi, o professor “deve perguntar ao aluno como está a sua aula e pedir sugestão para melhorar a qualidade da sua aula”.

No cenário das escolas públicas, falta participação mais efetiva da família, não se valoriza o estudo e formação profissional, ocorre envolvimento precoce com a criminalidade, drogas, prostituição, o que dificulta o sucesso social, educacional e profissional do aluno. Para professor Topázio, o professor se torna nesse meio o “principal agente na vida do aluno” e “pode fazer a diferença, desde que tenha um comprometimento com o bem-estar do aluno”. E relata:

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)

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”. 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 que a formação do ser humano, incluindo seu caráter, está sendo construída na sala de aula, 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 combate a qualquer tipo de discriminação”.

As narrativas mostram que cada professor atribui uma forma ou um significado a sua trajetória de vida e expressa um compromisso. A ética aparece como uma preocupação pessoal e responsabilidade em relação ao outro, ao aluno, à família e comunidade.

### 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. Muitos livros a fizeram chorar, porém, não tinham ligação com seu dia a dia ou sua vida. Uma situação, para se tornar incômoda, precisa envolver 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 confiáveis, que nos compreendam, não julguem e ofereçam algum retorno.

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, apesar da forte dor ao lembrar os sofrimentos causados por terceiros e a injustiça que continua no ambiente escolar, reconhece “que mesmo aquele professor de matemática foi importante” em sua formação. Ensinou o que não fazer pedagogicamente, lembrando com Paulo Freire 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 a sua necessidade e não jogá-lo na fogueira. 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 já considerava alguns professores seus heróis e “já havia percebido suas influências”:

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

A Professora Esmeralda acredita que pela reflexão sobre sua relação com o conhecimento, professor e consigo mesma percebeu o quanto são interligadas suas trajetórias pessoal e 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. 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, a dificuldade é perceber o erro na 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, porém, determinadas raízes em seu modo de atuar vêm desde quando 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)

“ O estudo (auto)biográfico é importante para a compreensão da dimensão da ética na formação continuada”, tendo 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 ao autoconhecimento, nos ajudam a encontrar nossas deficiências. (P. Esmeralda)

Para a Professora Esmeralda, a ética “não é algo pronto, mas algo que trazemos de casa”, 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 pelo resgate autobiográfico ajudou-a a perceber aspectos dos quais não estava consciente, apesar de conviver com eles. O estudo autobiográfico contribui para compreender a dimensão dos valores éticos na Formação Continuada e relembrar muitas situações importantes, porém, 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).

A compreensão da ética pode ajudar na Formação Continuada, mas adverte:

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, antes da narrativa autobiográfica, que ressalta a importância da ética, não tinha certeza se seus ex-professores, que tanto admira, o tinham influenciado na opção por lecionar

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)

Sem rever o percurso autobiográfico e sem compreender a importância da ética, “ele não vai se enxergar. Vai continuar sendo passivo, afirmando que a culpa é do aluno e não dele”.

A História de Vida é espaço privilegiado de humanização e reflexão sobre o ser individual e social, que aponta direções para o projeto educativo responsável, de autonomia e emancipação.

A sociedade ocidental, cindida entre natureza e cultura, encontra-se diante de um desafio sem precedentes no que diz respeito às questões educacionais. Seus dois tipos de racionalidade: voltado para a emancipação do homem e para a conquista e transformação da natureza, transformam-se em conteúdo escolar, que não pode esquecer a dimensão ética.

Para Heidegger, o cuidado deve ser a raiz da ética, que aposta na capacidade de o ser humano transcender a situação concreta, preocupar-se com o outro, respeitar os diferentes modos de pensar, entender a relação de suas ideias e ações com seu processo autobiográfico, o que muito contribui para a formação continuada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aponta que os professores reconhecem que o programa de Formação Continuada do CTVida é de grande importância e, mesmo, superou suas expectativas. Nele encontraram um espaço que valoriza suas ideias, considerando suas dificuldades do dia a dia, gerando troca de experiências enriquecedora. Sugerem levar o Programa para a rede de professores, a fim de configurar um projeto de integração entre gestores, professores, alunos e familiares.

Ao resgatar suas histórias de vida - observando a participação efetiva em sua formação acadêmica, episódios marcantes (divisores de água) ocorridos ao longo de suas trajetórias de vida, pessoas, situações (pessoais e profissionais), eventos culturais e outros — os professores adquirem autoconhecimento essencial ao bom desenvolvimento de sua ação como educadores e seres humanos.

O autoconhecimento e a reflexão possibilitaram aos professores perceberem a relevância da Educação para a formação do aluno, o que implica atitudes e ações éticas, bons exemplos e tratamento digno.

O estudo (auto) biográfico, extremamente significativo como parte da Formação Continuada, é, algumas vezes, dolorido, já que aborda temas íntimos, porém, proporciona uma consciência de si mesmo - qualidades, dificuldades e expectativas -, vital para a melhora da atuação do educador, dando-lhe segurança para lidar da melhor forma com seus alunos.

A ONG pode ser um espaço propício para a formação continuada de professores, utilizando a metodologia das narrativas autobiográficas, que contribuem para o autoconhecimento, essencial para o professor conhecer-se e conhecer os alunos. As mais diversas vivências e experiências afetam o processo de aprender a ensinar e a construção da identidade profissional. Podemos

O método de história da vida é relativamente recente. Estudos mais

aprofundados, com turmas maiores, com resultados quantitativos, podem trazer mais 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/lbd.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., 4ª. 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, 7ª 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.** 17ª ed. São Paulo: Loyola, 2008.

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

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

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

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

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo: Moraes, 4ª 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 1<sup>o</sup>. 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: Quiróz, 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, 6ª. ed., 1991.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 5ª. 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: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2005. **Anais...** 28ª 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.