



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

STELLA MARIA LIMA GASPAR DE OLIVEIRA

**TECENDO REENCANTAMENTOS NO DESVELAR DE
PROFESSORES(AS) TECELÃS DE AUTORIAS**

**JOÃO PESSOA
2010**

STELLA MARIA LIMA GASPAR DE OLIVEIRA

**TECENDO REENCANTAMENTOS NO DESVELAR DE
PROFESSORES(AS) TECELÃS DE AUTORIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPB como requisito para a obtenção do título de Doutor(a) em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Janine Marta Coelho Rodrigues.

**JOÃO PESSOA
2010**

TECENDO REENCANTAMENTOS NO DESVELAR DE PROFESSORES(AS) TECELÃS DE AUTORIAS

STELLA MARIA LIMA GASPAS DE OLIVEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPB como requisito para a obtenção do título de Doutor(a) em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

LINHA DE PESQUISA: Políticas Públicas e Práticas Educativas

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Janine Martha Coelho Rodrigues
PPGE/CE/UFPB

Prof^ª. Dr^ª. Ana Coutinho Bernardo
PPGCR/CE/UFPB

Prof. Dr. Otávio Machado Lopes de Mendonça
PPGCR/CE/UFPB

Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Ramos de Meneses
PPGSS/CCHLA/UFPB

Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão
PPGCR/CE/UFPB

João Pessoa-PB
2010

Dedico a todos(as) professores(as) que constroem Esperanças e
Sonhos por uma educação que encanta e fascina.

AGRADECIMENTOS...

Nesse momento gostaria de expressar meu reconhecimento e afeto ao que se propuseram a fazer essa caminhada comigo e que em todos os momentos desse percurso foram meu porto seguro.

Agradeço a Deus e as professoras co-construtoras desse estudo.

Aos professores (as) do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Aos professores(as) doutores(as) da Banca de Qualificação: Otávio Machado Lopes de Mendonça, Ana Maria Coutinho Bernardo, Rogéria Gaudêncio do Rego que com as sábias pistas dadas, me mantiveram encantada por essa autoria.

Aos professores Drs. que aceitaram o convite para compor essa banca e partilhar conosco seus saberes.

Aos meus amigos(as), do Departamento de Fundamentação da Educação do CE/UFPB, pela força...

Ao grupo de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, amigos(as) de muitas aprendizagens e parcerias em diferentes momentos da minha vida.

A Profa. Dra. Janine Martha Coelho Rodrigues, orientadora dessa Tese por sua amizade construída antes e durante o desenvolvimento dessa Tese em meio a livros e expectativas, trocas de conhecimentos, emoções e tantas coisas importantes.

A Educadora Eloiza Marlene de Carvalho Viana, Secretária de Educação e Cultura do Município de Cabedelo-PB, pela pessoa que me encanta.

A Marilete Dantas e Nadja Araújo pela disponibilidade e amizade.

A todos(as) os(as) autores(as) que me inspiram, trouxeram questionamentos, reflexões e apontaram caminhos.

À memória do meu pai, uma pessoa muito especial que ainda vive em mim.

Aos amigos e amigas de hoje e ontem, em especial Mara Leite Simões.

À Thiago Neto, Luiza, Ana Thays e Ana Clara, minhas grandes paixões.

Aos meus filhos Ana Flávia, Matheus e Carolina que me fazem ver como a vida vale a pena...

À Thiago, companheiro que tanto admiro, sempre pronto a me acompanhar nos sonhos possíveis.

A você que se dispõe a compartilhar essa autoria comigo.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	14
UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE INSPIROU E FOI VIRANDO UMA PESQUISA DE TESE: uma introdução, um começar...	
CAPÍTULO II.....	30
AUTORIAS E REENCANTAMENTOS NO PROFESSOR (A)	
2.1 Fios a serem tecidos... Fios que se entrelaçam.....	30
2.2 Formação inicial: reflexões e inquietações	39
2.3 Reencantamentos e autorias	51
2.3.1 <i>Produzindo saberes, cores, nos movimentos de autorias</i>	52
2.3.2 <i>Entrelaçando os fios da ação pedagógica</i>	54
2.3.3 <i>Portfólios de autorias: teias significativas</i>	57
2.3.4 <i>Há tantos jeitos diferentes de produzir autorias!</i>	61
CAPÍTULO III	66
CONFIGURAÇÕES PARADIGMÁTICAS: aprendendo a condição humana no ser professor(a)-autor(a)	
3.1 Formação inicial de professores (as). Complexidades e incompletudes	67
3.2 Saberes e pontos de ancoragem no ser professor-autor	102
3.3 Construindo caminhos: professores(as)-autores(as).....	121
3.4 Espaços de autorias e encantamentos na formação continuada de professores(as) com atuação na educação infantil.....	126
3.5 Tecendo interfaces entre Paulo Freire, Edgar Morin, Hugo Assmann e outros... ..	128
CAPÍTULO IV.....	138
CAMINHOS E ACHADOS	
4.1 Demarcando o percurso da pesquisa	138
4.2 Cenário pesquisado e seus autores.....	140
4.3 Caminhos tecidos nas teias da produção docente.....	141
4.4 Análise dos dados: tecelãs de autorias, seus achados, reencantamentos e autorias.....	144

POR CONCLUIR: ser e fazer-se professor(a)-autor(a), um caminho em permanente construção	190
REFERÊNCIAS	199

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – MATRÍCULAS EDUCAÇÃO BÁSICA 2008/2009	80
QUADRO 2 – Painel Ilustrado: “Eu tenho todo tempo do mundo para”	146
QUADRO 3 – Painel Ilustrado: “Cartografando o eu professor (a)”	151
QUADRO 4 - Título: “Identificando o personagem professor (a)”	158
QUADRO 5 - Categoria “Manifestações sobre os projetos trabalhados”	161
QUADRO 6 - Portfólios de Autoria: “Manifestações sobre os projetos trabalhados”	167
QUADRO 7 - Categoria “A prática pedagógica”	168
QUADRO 8 - Portfólios de Autoria: “A prática pedagógica”	174
QUADRO 9 – Categoria: “Motivações para os projetos trabalhados”	174
QUADRO 10 - Portfólios de Autoria: “Motivações para os projetos trabalhados”	181
QUADRO 11 - Trechos das produções de autorias das professoras “tecelãs de autorias”	182

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Instrumentos de Análise 144

Tabela 2 - Títulos das produções textuais das professoras ‘tecelãs de autorias’ 181

LISTA DE SIGLAS

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

IEP – Instituto de Educação da Paraíba

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação

FORUMDIR – Fórum de Diretores de Faculdades de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ONU – Organização das Nações Unidas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

RNC – Referencial Curricular Nacional

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

OLIVEIRA, Stella Maria Lima Gaspar de. **Tecendo reencantamentos no desvelar de professores(as) tecelãs de autorias**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa-PB: 2010, 213p.

RESUMO

TECENDO REENCANTAMENTOS NO DESVELAR DE PROFESSORES(AS) TECELÃS DE AUTORIAS têm relevância nas autorias pedagógicas a partir do(a) professor(a)-autor(a), em que o desejo produzir autorias podem impulsionar uma prática pedagógica criada no entrelaçamento de fios afetivos, criativos, cognitivos, integrando-se às complexidades da condição humana, à autonomia que poderá resultar em encantamento no ser professor(a)-autor(a). Assim, apresenta-se a Tese “*A Teoria da complexidade, Pedagogia da Autonomia e o Reencantar a educação como norte na formação continuada propicia autorias pedagógicas nos professores formados em contraponto a uma formação inicial cuja fragmentação engessa os saberes da condição humana, desfavorecendo uma prática pedagógica diferenciada.*” Procura-se dialogar com as concepções teóricas de Edgar Morin, Paulo Freire e Hugo Assmann. Propõe pesquisar neste estudo seus conceitos e argumentos centrais, trazendo para a investigação as autorias pedagógicas no ser professor(a)-autor(a). A investigação está circunscrita, aos resultados de uma experiência de formação continuada, realizada no ano de 2007/2008. Objetiva-se então, compreender o desvelar das autorias pedagógicas no pensar e fazer do(a) professor(a) formado com base nas teorias referência deste estudo. Compreende-se nesse estudo as autorias pedagógicas o reconhecimento da condição humana do(a) professor(a)-autor(a), como alguém que tem autonomia no pensar a si, o contexto e o lócus profissional. É ter um jeito diferente e próprio de ensinar. É se deixar viver num processo dinâmico e interativo de reencantamentos no cotidiano pessoal e profissional. A abordagem qualitativa intenciona construir o tecido da formação continuada tendo o(a) professora(a) e suas ressignificações pedagógicas como centro da investigação. Da análise empreendida ressalta-se as evidências que as autorias pedagógicas estão interligadas ao saber da condição humana. Os(as) professores(as) tecelãs de autorias constroem seus saberes profissionais no compartilhar, ao produzir conhecimentos sobre si, seus sentimentos, emoções. Da constatação desvelada, volta-se a provocação para o repensar da formação inicial no sentido de buscar uma formação de professores(as)-autores(as) com uma visão mais complexa, autônoma e integradora na perspectiva de que possa emergir alternativas sintonizadas com a necessária condição humana do ser, sentir, atuar e pensar.

Palavras-chave: Formação continuada. Formação inicial. Autorias pedagógicas. Professores(as)-autores(as). Complexidade. Autonomia. Reencantamento.

OLIVEIRA, de Stella María Lima Gaspar. Tejiendo reencantamientos en desvelar de profesores(as) tejedores de autorías. Tesis doctoral. Universidad Federal de Paraíba – UFPB. João Pessoa-PB: 2010, 213 p.

RESUMEN

TEJIENDO REENCANTAMENTOS EN EL DESVELAR DE PROFESORES(AS) TEJEDORES DE AUTORÍAS tiene relevancia en las autorías pedagógicas desde el profesor (a) autor (a), en que La gana de producir autorías puede impulsar una práctica pedagógica creada en el entrelazado de hilos afectivos, creativos, cognitivos que se integra a las complejidades de la condición humana, a la autonomía que podrá resultar en el encanto en ser profesor (a) autor (a). Por lo tanto, se presenta la Tesis *"La teoría de la Complejidad, Pedagogía de la autonomía y el Reencantar a la educación como norte en la formación continua propician autorías pedagógicas en los profesores capacitados en contrapunto a una formación inicial cuya fragmentación estanca los saberes de la condición humana, no siendo favorable a una práctica pedagógica diferenciada."* Se busca diálogo con las concepciones teóricas de Edgar Morin, Paulo Freire y Hugo Assmann. Propone investigar en este estudio sus conceptos y argumentos centrales, conduciendo a la investigación las autorías pedagógicas en el ser la autoría ser profesor (a) autor (a). La investigación está circunscrita a los resultados de una práctica de formación continuada que se realizó en el año de 2007/2008. Se pretende por lo tanto, comprender la manifestación de las autorías pedagógicas en el pensar y hacer del (de la) profesor (a) formado (a) con base en las teorías de referencia en este estudio. Se comprenden en este estudio las autorías pedagógicas y el reconocimiento de la condición humana del (de la) profesor (a)-autor (a), como alguien que tiene autonomía en el pensamiento sobre sí mismo, el contexto y el locus profesional. Es tener una manera distinta y particular de enseñar. Es dejarse vivir en un proceso dinámico e interactivo de reencantamientos en el cotidiano la vida personal y profesional. El enfoque cualitativo intenta construir el tejido de la formación continuada teniendo el (la) profesor(a) y sus resignaciones pedagógicas como centro de la investigación. Del análisis emprendido, se fomentan las evidencias que las autorías pedagógicas están interligadas al saber de la condición humana. Los profesores tejedores de autorías construyen sus conocimientos profesionales en el compartir, al producir conocimientos sobre sí mismo, sus sentimientos y emociones. De la comprobación desvelada, se regresa a la provocación al repensar de la formación inicial en el sentido de buscar una formación de profesores(as)-autores(as) con una visión más compleja, autónoma e incluyente en la perspectiva de que pueda florecer alternativas sintonizadas con la necesaria condición humana del ser, sentir, actuar y pensar.

Palabras clave: Formación continuada. Formación inicial. Autorías pedagógicas. Profesores(as)-autores(as). Complejidad. Autonomía. Reencantamiento.

OLIVEIRA, Stella Maria Gaspar de Lima. Weaving reencantamentos the unveiling of teachers (as) weavers authorship. Doctoral Thesis. Federal University of Paraíba - UFPB. João Pessoa-PB: 2010, 213p.

ABSTRACT

WEAVING IN REENCANTAMENTOS UNVEILING OF TEACHERS (AS) weavers authorship have relevance in pedagogical authorship from (a) teacher (a)-author (a), in which authorship can produce desired boost a pedagogical practice created in entanglement of wires affective , creative, cognitive, integrating with the complexities of the human condition, the autonomy that may result in enchantment in being a teacher (a)-author (a). Thus, the thesis presents "The Theory of complexity, Pedagogy of Autonomy and Awaken education as continuing education in North authorship provides teachers trained in teaching as opposed to an initial fragmentation which paralyzes the knowledge of the human condition, a pedagogical practice disadvantaging differentiated. "Wanted dialogue with theoretical conceptions of Edgar Morin, Paulo Freire and Hugo Assmann. Search this study proposes its central concepts and arguments, bringing to the authorship pedagogical research in being a teacher (a)-author (a). The investigation is limited to the results of an experiment in continuing education, held in the year 2007/2008. The objective is then to understand the unveiling of authorship pedagogical thinking and doing in the (a) teacher (a) formed the basis of the theories of this benchmark study. It is understood that the authorship pedagogical study the recognition of the human condition (a) teacher (a)-author (a), as someone who has autonomy in thinking itself, the context and locus professional. You have a different way of teaching and proper. It let live is a dynamic and iterative process of reencantamentos in their personal and professional. The qualitative approach intends to build the fabric of continuing education having (a) teacher (a) and its reinterpretation as a center of educational research. Of this analysis underscores the evidences that are linked to authorship pedagogical knowledge of the human condition. The (as) teachers (as) authorship weavers build their professional knowledge to share, to produce knowledge about themselves, their feelings, emotions. The finding unveiled, turns the provocation for rethinking the initial training in order to pursue a teacher training (as)-authors (as) with a more complex, autonomous and integrative perspective on alternatives that may emerge attuned to necessary condition of the human being, feeling, acting and thinking.

Keywords: Continuing Education. Initial training. Pedagogical authorship. Teachers (as)-authors (as). Complexity. Autonomy. Enchantment.

CAPITULO I

UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE INSPIROU E FOI VIRANDO UMA PESQUISA DE TESE: uma introdução, um começar...

O novo educador também é um profissional do encantamento, é um promotor da vida, do bem viver, educa para a paz e a sustentabilidade. O novo profissional da educação é também um profissional que domina a arte de reencantar, de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se e de mudar. (Prof^a. da Creche e Pré-escola Pequeno Príncipe, Cabedelo-PB, 2008)

Nesta oportunidade, compartilhamos com você, leitor(a), alguns fragmentos de nossa trajetória pessoal e profissional, na tentativa de fazê-lo(a) compreender as razões que nos motivaram a escrever essa Tese, com o título; *TECENDO REENCANTAMENTOS NO DESVELAR DE PROFESSORES(AS) TECELÃS DE AUTORIAS*, que buscou o professor(a) – autor(a) a partir de uma experiência na formação continuada. Os construtos teóricos do pensamento de Edgar Morin, Paulo Freire e Hugo Assmann, confirmam a nossa Tese, assim apresentada “*A Teoria da Complexidade, Pedagogia da Autonomia e o Reencantamento, como norte na Formação Continuada propiciam autorias pedagógicas nos professores formados em contraponto a uma formação inicial cuja fragmentação engessa os saberes da condição humana, desfavorecendo uma prática pedagógica diferenciada.*” Com isso, os(as) professores(as) formados(as), não desenvolvendo potencialidades como seres múltiplos e únicos, se distanciam de autorias propiciadoras para resignificar sua ação educativa.

Destacamos que o pensamento complexo (Edgar Morin) e a pedagogia da autonomia (Paulo Freire), como base na formação continuada, podem fomentar autorias pedagógicas nos(as) professores(as) em formação, uma vez que tem ecos para o reencantamento (Hugo Assmann) do saber da condição humana. As autorias pedagógicas entre outros processos formativos possibilitam aos(às) professores(as) formados(as) sentirem-se capazes de aperfeiçoar sua formação continuada, possibilitando o desabrochar de autorias numa ação educativa interconectada aos saberes nem sempre visíveis, como encantarem-se, sendo professores(as), sonhar, comunicarem-se através de suas emoções; podendo ser entendidas como uma produção do organismo humano e, como tal, são vivenciadas nos espaços sociais em que os(as) professores(as) em formação possam atuar na direção do encontro consigo

mesmos. Representam um entendimento fundamental em relação ao papel das subjetividades, na formação continuada de professores(as) formados(as).

As emoções nas relações de aprendizagens formativas sempre estiveram presentes no cotidiano da nossa sala de aula universitária, fundada no campo do afeto e do desejo de ensinar e aprender. Com o tempo, fomos nos sensibilizando com o olhar dirigido aos(às) professores(as) formados(as) com atuações na educação infantil, na busca de professores(as)-autor(as)¹. Percebemos essa dinâmica das emoções vivenciadas como um processo pessoal, representados pelo nosso próprio jeito de ser professora-pessoa. Assim, destacamos a nossa alegria e encantamento de ser professora que ensina e que muito aprende. Inspirada em Freire (1987, p. 165), pensamos que a prática educacional é estritamente humana e não uma experiência fria, sem alma, na qual os sentimentos, as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por comportamento racionalista. A escrita desse estudo surge a partir desses olhares sobre a educação, a vida, o mundo e nossas percepções.

O desejo de viver esse trabalho está imbricado em nossa subjetividade, tecendo a tradução de nossas autorias de pensamento, validadas por nossas experiências profissionais, que tantas alegrias povoam nosso coração, quando podemos compartilhar nossos sonhos, utopias, nos momentos e tempos de nossa vida. O estudo de Tese aqui tecido traduz também o afloramento das ricas trocas de aprendizagens por nós vivenciadas com professores(as), na formação inicial, continuada, em cursos de especialização e outros.

Escrever o estudo aqui apresentado é poder dar continuidade a um significativo e encantador diálogo integrado com a formação inicial de professores(as), desde quando ingressei como professora do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em 1993.

Nossa formação iniciou no Instituto de Educação da Paraíba – IEP (1974). Ali, fomos, aos poucos, percebendo a nossa incompletude como profissionais com necessidade de aprender conteúdos da formação docente e também outros, que tocavam nossa alma. Sabemos que o fato de sermos seres em contínuas mudanças denota a verdade que vivemos em permanente processo de construção, quer estejamos ou não conscientes disto.

Curiosa, corajosa e determinada, apreciava várias disciplinas do Curso, principalmente as disciplinas práticas, nas quais podia vivenciar experiências com materiais pedagógicos que motivavam uma didática com uma metodologia mais prazerosa. Ao término da formação

¹ No contexto pesquisado, os(as) professores(as)-autores(as) são aqueles cujo perfil equivale a um modo de fazer-se autor(a) com o prazer e o desejo de vislumbrar novas possibilidades no ser e saber.

inicial, fui estudar no Rio de Janeiro (1977), para fazer um Curso de Especialização na área de Educação Infantil na Faculdade de Educação Jacobina Brasileiro de Almeida.

Ainda morando no Rio de Janeiro, em 1978, iniciei a carreira do magistério na área da Educação Infantil. É importante dizer que esse momento revelou-se como marco de nossa identificação com a temática desse estudo. Na vivência com crianças, descobrimos a enorme importância da criatividade, respeito e valorização da individualidade. Aos poucos fui me conhecendo para conhecer e aprendendo a estabelecer parcerias e enfrentar desafios.

Fui morar na cidade de Belém (PA), motivada pelas circunstâncias, no ano de 1980. Da atividade de professora de crianças na faixa etária entre dois e seis anos, passei a ser fundadora e coordenadora da Educação Infantil no Colégio Ideal Júnior, na mesma cidade acima citada. Neste espaço, pude perceber a necessidade em compreender os processos de aprendizagem que, ao realizarem-se, não devem ser compreendidos como frutos de junções de conhecimentos, e sim como, segundo Gatti (2009), construções integradas de novas formas de olhar os fenômenos já transformados, abordando a compreensão do que se processa nesse universo, onde nos situamos. Nesse momento de vida, ratifiquei o sentido de alteridade no meu comportamento, refletindo sobre a importância do reconhecimento das autorias pedagógicas, como uma das vias para atuarmos como protagonistas de nossas vidas, pessoal e profissional. Esse foi um dos fios mestres para a pesquisa ora apresentada, tendo como foco a busca de respostas com base em um paradigma etimológico e humanamente aprofundado.

De volta a João Pessoa, no ano de 1984, atuamos na Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, na qualidade de Técnica em Educação. Viajamos por quase todo sertão paraibano ministrando formação continuada para professores(as) do ensino fundamental. Destacamos esse momento de vida, como sendo o de uma experiência ímpar, enriquecedora e gratificante. Nesses encontros tivemos a oportunidade de reunir muitos(as) professores(as) formados(as), que se movimentavam em seu cotidiano, pelas estradas de suas vidas, com muito a ensinar. Sempre olhávamos e escutávamos, com fascínio, suas experiências e persistência. Nesses momentos, foi importante sentir e compreender que nós, em relação à aprendizagem, não somos apenas razão, mas também intuição, sensação, emoção e sentimentos, quando nos relatos, nas atividades e nas discussões, vivenciávamos nossa inteireza humana. De acordo com Machado (2007), essas categorias têm representação significativa no nosso desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que conseguimos ter consciência da força que elas operam em nós. Nas palavras do autor destaca-se que:

Tudo começa por uma percepção. Notamos algo no mundo em volta. Essa percepção – muitas vezes, momentânea e inconsciente- no fundo é o repentino amadurecimento de uma série de infinitas observações se somando, se multiplicando e interagindo no cotidiano. Uma fruta madura que cai de repente de um galho, com a brisa, mas levou um tempão até chegar àquele ponto, crescendo, ganhando corpo, juntando sumo, adquirindo peso. Marca a contribuição do presente, de um instante, um ponto da dualidade, na atuação constante do dia-a-dia sobre a mente, sobre o entorno a cada segundo da existência. (Ibidem, p. 34)

Com essas palavras fica claro para nós ser importante renovar estratégias, adequar metodologias e instrumentos de trabalho, porque as aprendizagens formativas podem estar nos desenhos, colagens, produções, na voz, no corpo. Este é um desafio difícil perante os complexos contextos educativos, sociais, econômicos e éticos. Lembramos que, cada indivíduo tem uma necessidade de estímulo no exercício do pensar para transformar, porque, quando um prazer de uma realização é experimentado por nós, fica difícil desistir dele. A formação profissional passa pelo pessoal e, por isso, as ações que favorecem um trabalho sobre si mesmo(a), devem servir de referência e produzir maneiras de ser e estar com o(a) outro(a), pressupondo a participação e procurando articulação com as múltiplas interações no processo de aprender.

Em 1988, após idas e vindas, conseguimos concluir o tão sonhado curso. As marcas desse processo, apesar do tempo ampliado de Curso, foram positivas, porque desenvolvemos resiliências, que vêm sendo aprimoradas para o enfrentamento dos naturais desafios com coragem e encantamento para superar as dificuldades. Isso significa a nossa crença que cada um pode esmerar-se para concretizar um projeto de vida. No ano de 1993, ingressei, por Concurso Público, na carreira do Magistério Superior, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, no Curso de Pedagogia, do Centro de Educação. Como professora universitária, a oportunidade em poder viver com os(as) professores(as) em formação inicial, nas disciplinas Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento e Fundamentos da Educação Infantil e do ensino Fundamental, espaços de alegrias envolvidas com o sentimento de produção de autorias em suas aprendizagens.

Com as experiências vividas como professora universitária, desde 1993; e pesquisadora no Grupo de Pesquisa de Formação e Profissionalização Docente do Programa de Pós-Graduação da UFPB, desde 2000, da Universidade Federal da Paraíba, coordenado pela Profa. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues; observamos com as pesquisas e discussões, um espaço ainda inócuo das condições sociais concretas na produção de conhecimento, com autorias pedagógicas no cotidiano das salas de aula nas séries iniciais do ensino fundamental do(a) professor(a) egresso(a) da formação inicial.

Nesses dezessete anos de experiência universitária, temos procurado olhar, ver, escutar nossos alunos e alguns(mas) já professores(as) da rede pública ou privada. As escutas e aprendizagens advindas dessas experiências abriram caminho para o Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (1997-1999). Discorremos na Dissertação um estudo acerca da formação inicial, na qual buscamos as concepções de aprendizagem nos(as) alunos(as) futuros(as) professores(as). Foi outra experiência significativa, pois pude retornar ao campo da minha formação inicial.

Diante do exposto, acreditamos que, com o aprofundamento do estudo proposto na Tese pretendida, possamos como profissional de Educação, colaborar para a motivação de autorias pedagógicas nos processos formativos, como também contribuir com aqueles que fazem da educação, do ensino e da pesquisa um dos seus grandes motivos de estar na profissão. Desse modo, exibimos marcas do presente, mas também de velhas lembranças e também, por essa razão, sinto-me prazerosamente incluída nesse estudo.

Em 2007, fui convidada pela pedagoga Eloisa Marlene de Carvalho Viana, Secretária de Educação do Município de Cabedelo (PB), para desenvolver uma formação continuada, que se estendeu até 2008, visando a elaboração de uma proposta pedagógica na área de educação infantil, a ser adotada no Município citado. Esse fator foi determinante no que se refere aos dados levantados para a construção dessa Tese. A elaboração dessa proposta pedagógica foi idealizada para valorizar e nortear a educação infantil no município, como também promover uma linha de atuação teórica e metodológica que atendesse o desenvolvimento e o olhar direcionado às crianças. Portanto, a formação continuada foi denominada por nós, Reencantando a Educação Infantil: uma Proposta, tendo como base teórica a Teoria do Pensamento Complexo, da Pedagogia da Autonomia e no Reencantar a Educação.

As falas, depoimentos dos professores formados e a presença do pensamento educacional de Assmann (2000, 2001); Morin (1995, 1996, 2002, 2004, 2005, 2006, 2008) e Freire (1980, 1993, 1996, 1997, 1998, 2000, 2001) compuseram a tessitura de meus olhares como pesquisadora, surgindo, daí, a seguinte pergunta: Qual a interface do pensamento dos teóricos destacados com a formação continuada de professores(as) autores(as) ?

Para o desenvolvimento dessa investigação oriunda da experiência da formação continuada articulamos produções textuais, portfólios de autorias e painéis ilustrados, como resultado da formação continuada, utilizados para a análise dos dados nessa Tese de Doutorado, a fim de atingir os objetivos que serão apresentados mais adiante.

A opção metodológica para esse estudo foi pela pesquisa qualitativa, Bardin (1977). Contamos com o universo de 180 (cento e oitenta) educadores (as) da educação infantil, com atuações profissionais no Município de Cabedelo-PB. A amostra para o estudo investigativo dessa Tese foi composta de 64 (produções de autorias pedagógicas) das 127 (cento e vinte e sete) professoras formadas. Utilizamos como instrumentos para a análise 17 (dezesete) painéis ilustrados, 14 (catorze) produções textuais e 33 (trinta e três) portfólios de autorias, que nos permitiram com a utilização da técnica da análise de conteúdo, conhecer e identificar mais de perto como os(as) professores(as) formados(as) desvelaram suas autorias pedagógicas.

A investigação está circunscrita como apresentada no início dessa introdução, a uma experiência de formação continuada entendida como espaço propiciador de trocas dialógicas, teóricas e práticas, têm a sua gênese no processo de formação continuada, realizada no ano de 2007/2008, que tem como campo de investigação a docência de professores(as) egressos(as) da formação inicial e, para o qual, tomo como objeto de estudo a análise das autorias pedagógicas à luz do pensamento complexo e da pedagogia da autonomia profissional, no percurso de encantamentos, na condição humana de ser professor(a).

Para tanto, a nossa pretensão foi investigar como os estudos de Paulo Freire, Edgar Morin e Hugo Assmann podem propiciar as autorias pedagógicas, nos(as) professores(as) egressos(as) da formação inicial, com os seus encantos e desencantos no ser professor. Portanto, nossos objetivos gerais assim se apresentam:

- Compreender as autorias dos professores formados com base nos teóricos de referência do estudo.
- Interpretar as autorias pedagógicas que se apresentam nos procedimentos pedagógicos analisados.
- Propor sugestões para uma formação inicial para a docência com vistas à formação de professores(as)-autores(as).

Nesse sentido, buscamos um saber e um conhecer sobre as bases formativas, a partir de uma intervenção direta e sensível, proposta pelas trilhas teóricas do estudo. Para tanto, também nos apoiamos em outros aportes teóricos que evidenciem aspectos importantes para o estudo em apresentação.

Nossa Tese procurou demonstrar que o ponto de chegada dos(as) professores(as) formados(as) e da pesquisadora foi o do encontro com as descobertas, o inusitado e as

inovações apreendidas, em colaboração. Confirmando que a elaboração do conhecimento não é uma conquista solitária, pois só se torna possível na interação com o outro.

Diante disso, o presente trabalho tem elementos subjetivos e objetivos por se tratar das produções de professores(as) formados(as), com suas bases formativas em contínuo processo de produção de sentidos e significados, sendo estes, aqueles que produzem e influenciam a constituição de subjetividades, tanto individuais, quanto coletivas, num contexto social.

Para isso, o estudo tratou de questões situadas nos entraves do processo de formação inicial e continuada, os quais podem impossibilitar o ressignificar da prática pedagógica com autoria. A mudança em qualquer pessoa nunca é simples e, portanto, o que se espera dos(as) professores(as) formados(as) é que eles(as) se autorizem a produzir autorias. Autorizar deriva do latim, *auctor*, aquele que acrescenta, que fundamenta. (Borba, 1997 In: Macedo, 2005, p. 52) “ser autor é ter a capacidade de decidir”. Faz-se necessário frisar que ao longo de nossa formação e desenvolvimento humano, aprendemos sobre diferentes conhecimentos, separando e fragmentando a própria ação de aprender.

Apontamos a contribuição de Assmann (2000) nesse estudo, quando nos diz que a aprendizagem é um princípio abrangente e que está relacionada com a essência do estar vivo na nossa corporeidade. Nesse movimento, cada professor(a) formado(a) carrega dentro de si suas experiências, lembranças de vida, seus saberes. Para Freire, M. (2008), só aprendemos a partir do que sabemos de nossa experiência, do que nos faz sentido, do que tem significado dentro de nossa história. Portanto, entendemos ser importante que a formação continuada permita aos(às) professores(as) em formação aproximarem-se de si mesmos(as), de suas essências com a visão de ser professor(a) como um todo.

Faz parte desta investigação desvelar uma prática de autorias que necessita desenvolver simultaneamente a razão, sensações e os sentimentos. E, por fim, vivenciar os processos da complexa condição humana de ser professor(a) autor(a).

As problemáticas levantadas geraram inquietações voltadas para as seguintes questões:

- O(A) professor(a) formado(a) que vivencia suas autorias no fazer pedagógico é visto(a) como aquele(a) que é capaz de construir conhecimentos, usando seu potencial criativo, seus sentimentos e emoções?
- O pensamento dos teóricos Morin, Freire e Assmann influencia a transformação do fazer pedagógico?
- Qual a relevância do ser professor(a) autor(a)?
- Como despertar o saber da condição humana no professor(a)?

Com essas questões tecemos nossa Tese, buscando o(a) professor(a)-autor(a).

Imbernón (2009) diz que reconhecer a complexidade do pensamento e da prática docente significa reconhecer que a educação como fenômeno social é uma rede aberta e essa abertura provoca, às vezes, a tomada de decisões sem que o refletir tenha feito essa condução.

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento humano é dinâmico, processual, destacamos o que, para Barbosa (2000), vem a ser um indivíduo educado. Para o autor (ibidem, p. 91), não é aquele que se percebe “não pronto” (fechado), como se fosse um lugar definitivo, mas “pronto” (aberto), no sentido da capacidade de, por si, elaborar uma leitura do mundo e de se expressar nele, tentando responder os desafios de diferentes ordens apresentados pela dinâmica social.

Do nosso ponto de vista, a formação continuada voltada para os(as) professores(as)-autores(as) tem a tarefa de provocar revisitas em nossa trajetória de história formativa pela qual nos edificamos como ensinantes, tendo em vista que a prática docente é diversificada, plural, complexa e poliparadigmática, significando para Moraes (2003, p. 182), que “uma prática nem sempre consciente, sendo algo que está mais em nosso inconsciente e que se explica através das ações e práticas que organizamos e desenvolvemos”, por isso o despertar das autorias pedagógicas é relevante para os(as) educadores(as), porque é a partir das vivências na prática que podemos perceber nossas concepções teóricas e visão de mundo. Tomemos as argumentações da autora, quando diz que existem idéias, ações, algo que está mais em nosso inconsciente. Portanto, dizemos ainda que o paradigma manifesta-se na prática e, nesse fazer, o(a) professor(a) se vê docente. Em concordância com os autores, destacamos que não podemos negar a prática dos(as) professores(as) formados(as) em sala de aula. E é sobre ela que direcionamos nosso olhar acerca das mudanças de paradigmas e suas conseqüências para a transformação da atuação profissional.

Paulo Freire (1980) define a educação como um ato político, uma tomada de posição, um ato partidário em favor ou da opressão ou da libertação humana. Entendemos que, ao tratarmos a educação como condição de acesso à liberdade em aprender, ensinar e pesquisar, também divulgamos o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas. Nessa direção, estamos olhando os(as) professores(as) em formação e os(as) professores(as) formados(as) como sujeitos que se educam na dimensão desse movimento do educar e educar-se, como uma atividade cognitiva, afetiva e social, carregada de intenções teóricas e práticas, com possibilidades transformadoras.

Encontramos também, em Assmann (2001), a inspiração e luz para a efetivação de uma pesquisa significativa e prazerosa. Para o autor (ibidem, p. 125-143), a morfogênese do

conhecimento² “tem algo a ver com a experiência do prazer, do reencantamento, pois estas dimensões, estando ausentes, a aprendizagem torna-se um processo meramente instrucional.” A formação inicial não deve se furtar à sua responsabilidade com os saberes universitários, devido a aprendizagem nos(as) professores(as) em formação implicar - além dos conteúdos formativos - a reinvenção e construção de autorias. Reencantar a educação significa colocar a ênfase numa visão da ação educativa, como sendo uma ocasião propícia na produção de experiências de aprendizagem. (ASSMAN, 1999, p.29).

A formação inicial de professores(as) é um tema que necessita ser olhado de perto, com um olhar de apaixonamento e encantamento, porque talvez o que importa seja uma nova forma de olhar, que modifique a ótica de ver a função dos(as) professores(as) e, nesse sentido, recupere sua grandeza. O cenário das reformas brasileiras, as políticas educacionais que pautaram a reforma educacional foram balizadas pelas orientações dos organismos internacionais capitaneados pelo Banco Mundial. Quando falamos na formação de professores(as), não devemos deixar de considerar, a natureza dessas políticas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96), implantada e comprometida com a ordem vigente, devido a proposta de educação e o perfil do(a) professor(a) precisarem se ajustar à visão do mercado.

Para Veiga e Viana (2010), a obrigatoriedade da formação em curso superior seria um ganho significativo, diante o número de cursos de qualidade questionável, oferecendo uma formação aligeirada e superficial. Nesse contexto, a formação inicial precisa, na nossa concepção, caminhar na direção contrária à subserviência, à lógica do mercado. Para isso, ressaltamos a formação, enquanto processo inacabado, como sendo lócus de construção comprometida com a emancipação e formação da condição humana do(a) professor(a), caracterizando-se num saber que se opõe à idéia de fragmentação. O que intencionado é a formação inicial e continuada de um(a) professor(a) que tenha resiliência para vencer o desencanto ocasionado pelas diferentes cenas do cotidiano profissional. Destacamos, resumidamente, alguns aspectos desse contexto formativo: Agressividades crescentes tanto dos(as) alunos(as) como da mídia, passando para a sociedade uma imagem de professor(a) incapaz e despreparado(a) para a docência; o desafio de atrair os(as) alunos(as) para a escola; o fenômeno da evasão, entre outros. Os (as) alunos(as), principalmente das escolas públicas, que não gostam de estar na escola, pois fora dela têm acesso ao lúdico, informações passadas

² A morfogênese do conhecimento e um conceito transdisciplinar em expansão. Os sistemas morfogenéticos acontecem dinamicamente em interação com aquilo que o circunda, mudando no interior de mudanças, como mente que se remonta e refaz a si mesma.

de modo mais atraente e dinâmica; violência de diferentes naturezas, exemplo: o “Bullyng”, no qual são muito comuns as implicâncias, discriminações, agressões verbais e físicas. A novidade pedagógica quase sempre não é bem vinda e, com isso, torna-se incapaz de atrair tanto os (as) alunos(as) quanto os(as) professores(as).

Essas questões contribuem para a discussão da importância citada anteriormente, do(a) professor(a) precisar buscar encantamentos na sua trajetória profissional. Entre as inúmeras insatisfações, contamos com as condições de trabalho, realização profissional e pessoal, em razão de uma política de desvalorização do magistério. A formação continuada do(a) professor(a) formado(a) está sendo considerada como uma ação vital para despertar encantamentos que podem ser revelados nas autorias pedagógicas.

Rodrigues (2004, p. 32-33) diz que a “descoberta, o fascínio e o entusiasmo inicial da trajetória profissional; a exploração onde o profissional começa a entender e a compor os contornos da profissão e a estabilização, onde o profissional domine o trabalho, os papéis e as responsabilidades.” Os percursos profissionais vivenciados individualmente e diferentemente, contudo, podem desencantar o(a) professor(a) formado(a), quando apresentam queixumes, desvalorização profissional e, com isto, podem suscitar crises que são diferentemente absorvidas. (Ibidem, p.33). Corroborando com as palavras da autora, destacando a realidade do cotidiano escolar, a complexidade da sala de aula caracterizada por sua múltipla dimensionalidade e imprevisibilidade de eventos que se constituem em desafios, que exigem certas autonomias para o enfrentamento por parte do(a) professor(a) formado(a). Diante do exposto, atribuímos às instituições formadoras a revisão dos conhecimentos acadêmicos em aportes significativos e produtivos, capazes de sustentar e manter na profissão os(as) professores(as) formados(as).

Nesta Tese, recorreremos também ao Pensamento Complexo³, a partir do olhar da formação inicial significativa, que não busca respostas prontas e acabadas, mas a visão de novos desafios, como afirma Morin (2006), o pensamento complexo não resolve em si os problemas, mas constitui ajuda para estratégias que possa resolvê-los. Para o autor, é complexo aquilo que não pode se resumir a uma palavra-mestra; originalmente *complexus* (o que tece em conjunto) e que responde ao verbo latino *complexere* (abraçar), nem sempre tem sido facilmente assimilado pelos profissionais da educação, pelo fato de que nossa formação educativa sempre nos ensinou a separar os objetos de seus contextos, a dividir a realidade em compartimentos, o que tem tornado a nossa prática pedagógica distante do tecer o

³ Trata-se de um pensamento multidimensional, que privilegia a religação em detrimento o pensamento simplista, disjunto e reducionista, linear.

conhecimento em conjunto. A complexidade não elimina a simplicidade, ela a integra nos aspectos dialógicos, porque a ação do ato de pensar é pensar em movimento. Partindo da perspectiva do Pensamento Complexo, entendemos que a formação inicial deveria integrar o desejo de ser e saber, valorizando as singularidades humanas.

Assim, a prática docente implica para os (as) professores(as) em formação, quando, em atuação, saber lidar com as incertezas, ambigüidades e imprevisibilidade das situações educativas. Fica evidente para nós, que na formação do (a) professor (a), o saber da condição humana reveste-se de uma enorme importância. Logo, pode provocar no(a) professor(a) em formação inicial o reconhecimento de sua subjetividade, em sintonia com a objetividade, compreensão de sua condição humana, suas aspirações, seus desejos e afetos, suas certezas provisórias e dúvidas. Destes conhecimentos, podem emergir, alteridades para com os(as) outros(as), através da resiliência pessoal, profissional e autônoma.

Morin (1996) fala de princípios da complexidade, que podem dar pistas para uma melhor formação do professorado. Dos diferentes princípios, destacamos aqueles mais sugestivos para a formação de professores(as)-autores(as).

O princípio sistêmico ou organizativo (ou de construção em movimento) que une o conhecimento das partes com o conhecimento do todo. Compreendemos que o(a) professor(a) formado precisa tornar-se transdisciplinar, na construção de novos saberes, conceitos, nas novas maneiras de olhar-se e olhar o outro, podendo encontrar uma maior dinâmica no processo de ensino e aprendizagem. O princípio hologramático⁴ das organizações complexas mostra que a parte está no todo, mas que também o todo está inscrito em cada parte. O(A) professor(a) se constitui de todas as dimensões: satisfação, tendências, preferências e, com essa visão, precisa ser visto na sua complexidade, como ser integral, capaz de analisar e resolver suas dificuldades pedagógicas. O princípio da autonomia/dependência (autoecoorganização) está voltado para a energia que os seres vivos gastam em manter sua autonomia e como necessitam encontrar a energia, a informação e a organização em seu meio ambiente. O princípio dialógico diz respeito à relação entre a ordem e a desordem e a organização através de inúmeras inter-retroalimentações, que está em constante ação. Sendo assim, o pensamento dialógico na formação inicial nos leva a analisar as diferentes realidades educativas, permitindo o nosso entendimento da contradição como parte da compreensão da realidade educativa e profissional. Para o autor citado, existem inadequações cada vez mais

⁴ Na concepção Moriniana, o todo é, por vezes, maior ou menor que a soma das partes, contendo a dialogia parte-todo. Significa um pensamento capaz de pensar o contraditório, de analisar e sintetizar, construir e reconstruir algo novo.

amplas e profundas entre os saberes, que, por sua vez, apresentam-se desunidos, divididos, compartimentados em que as realidades ou problemas precisam ser tratados de forma multidisciplinar, transversais, multidimensionais, globais e planetários. (MORIN, 2000, p. 36).

Esses destaques têm relevância no contexto das autorias pedagógicas, pois tratam de aspectos possíveis para o desenvolvimento da autonomia, através das criações e re-significações, na teia do encontro de ser professor(a) autor(a). Portanto, esse professor(a) autor(a) é concebido aqui como a autonomia, a pesquisa da própria prática, criando uma teia de fios que se entrelaçam com o afetivo, criativo, cognitivo. Nesse sentido, a nossa incompletude e faltas fazem brotar a semente do desejar. Assim, os desejos de produzir autorias pedagógicas podem impulsionar os(as) professores(as) formados(as) para a busca de superações, transformações da prática e mudanças. Entendemos que, cada vez mais, precisamos apurar o foco do olhar na formação inicial e continuada, na direção das autorias e dos encantamentos, como matrizes para a profissão docente.

Olhando, sentindo e lendo o percorrido, constatamos que os fios formativos foram se entretecendo, isto é, criaram vínculos para tecer a rede necessária, ao revisitar e construir novos conhecimentos. Logo, fios soltos e abertos não tecem a teia do tecido da autonomia do pensamento, como uma possibilidade do(a) professor(a) formado(a) ampliar as idéias tecidas na formação continuada para que, na ação educativa, continuem buscando suas autorias pedagógicas. Efetivamente, precisamos avançar, por compreendermos que ainda existem, na formação inicial, a não contextualização dos processos de aprendizagens formativas que contribuem para uma visão isolada dos aspectos pedagógicos, e que o(a) professor(a) formado(a), na prática profissional, muitas vezes, não consegue ligá-los.

Morin nos estimula para encontrar caminhos que exigem um olhar mais amplo para a múltipla dimensionalidade humana, que nos ajude a melhor compreender a realidade sistêmica e complexa, conforme aponta em seus estudos (2006; 2002; 2008; 2005). No autor, reconhecemos que o desenvolvimento do pensar complexo busca a perspectiva inter e trans disciplinar do conhecimento. Este, com possibilidades de articular e integrar os diferentes saberes da formação docente.

Nesse contexto, iniciamos a pesquisa e o estudo para o doutorado, com a idéia e a vontade de estabelecer vínculos afetivos, cognitivos entre o(a) professor(a) formado(a), seus saberes, sua prática, sempre na perspectiva do(a) outro(a) e proporcionar a auto-estima, colaborando com a mudança de como pensar o cotidiano profissional, conduzindo-nos ao

objeto de estudo: *autorias pedagógicas na formação continuada de professores(as) formados(as)*.

Para dar forma a teias tecidas na busca e definição do ser professor(a)-autor(a), organizamos esta pesquisa em quatro capítulos, quais sejam:

No **capítulo I**, denominado “**Um projeto de formação continuada que inspirou e foi virando uma pesquisa de tese: uma introdução, um começar**”, procuramos situar a pesquisa sobre o ‘ser’ professor(a)-autor(a), destacando a importância da prática com autorias, formando uma grande ‘tríade’ (saberes, autonomia, complexidade), em constante movimento no nosso acionar, como pessoas em um mundo repleto de incertezas. Nesse capítulo, também apresentamos os fundamentos teóricos- metodológicos da pesquisa, a fim de pensarmos na formação de professores(as)-autores(as) como uma necessidade na contemporaneidade, para a tomada de suas decisões, produções e capacidades de aprimorar, com autonomia pessoal e profissional, a aprendizagem da condição humana . A formação continuada é configurada nesse quadro quando o(a) professor(a) formado(a) pode caminhar aonde quer chegar, transitando pelas vivências de suas complexidades no processo de ‘ser’ ensinante e aprendente. Nesse sentido, apresentamos os estudos de Edgar Morin (Teoria da Complexidade), Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia) e Hugo Assmann (Reencantar a Educação), como propostas dinamizadoras no contexto da formação continuada, para que os fios que tecidos juntos no contexto formativo possam possibilitar a criação e re-criação, no encontro do ‘ser’ professor(a)-autor(a).

No **segundo capítulo**, denominado “**Autorias e reencantamentos no(a) professor(a)**”, apresentamos, em primeiro lugar, o panorama da formação continuada em interconexão com a formação inicial, a partir dos fios condutores que nortearam a construção e o significado de autorias pedagógicas. Nessa perspectiva, tecemos ensaios com base no pensamento de estudiosos o conceito de autoria. Tal entendimento não se fecha, devido o sentido de construção que o conceito é colocado ao longo da Tese. Enfocamos a Teoria da Subjetividade no pensamento de Rey, G. (2005), em que dialogamos com a complexa questão das interações subjetivas no espaço das relações sociais, tendo viés nas emoções humanas. Nesta direção, o texto desse capítulo apresenta a problemática voltada para a configuração da formação inicial, em que o(a) professor(a) em formação não vem sendo estimulado(a) no saber da condição humana. Citamos Edgar Morin, Hugo Assmann, como inspiradores na articulação do fazer pedagógico, com o projeto de vida do ser humano e no mundo complexo da profissão docente, buscando aprendizagens formativas para a articulação do ser, sentir e agir no(a) professor(a) formado(a). Articulamos a isso os estudos de Paulo Freire, acerca da

educabilidade do(a) professor(a) inacabado, no qual ele(a) se adapte a uma nova realidade e também nela possa intervir, recriado-a e transformando-a.

No **terceiro capítulo**, denominado **“Configurações paradigmáticas: aprendendo a condição humana no ser professor(a)-autor(a)”**, dialogando com o contexto da formação docente na atualidade. Para tal, tomamos como referencial para a formação inicial o pensar complexo na tentativa de superação da visão fragmentada e linear dos saberes, ressaltando a autonomia de ser e saber do(a) professor(a). A superação e a transformação de paradigmas apontam nesse texto a relevância dos estudos de Morin, Assmann e Freire, quando, com suas argumentações, convidam-nos para olhar a condição humana no ‘ser’ professor(a), como sendo capaz de se encantar e dinamizar sua ação educativa, de forma criativa, produzindo singularidades. Ainda nesse capítulo, apontamos alguns aspectos centrais percorridos para pesquisar o desvelar das autorias pedagógicas em professores(as) formados(as), além do quadro teórico, apresentamos a significação nesse estudo de Tese relativa aos painéis ilustrados, portfólios de autorias e produções textuais. Nesse capítulo aprofundamos a formação profissional docente, enquanto sistêmica, integradora e complexa.

No **quarto capítulo**, denominado **“Caminhos e achados”**, evidenciamos as categorias de análises e unidades de significados com as produções pensadas e escritas dos(as) professores(as) pesquisados(as), analisando suas autorias pedagógicas, desabrochadas na experiência da formação continuada, resultando no encontro de professores(as) tecelãs de autorias.

Finalmente, constituem a última parte da Tese, intitulada **“POR CONCLUIR: ser e fazer-se professor(a)-autor(a), um caminho em permanente construção”**, os encaminhamentos, olhares e sugestões, a partir das quais poderá ser possível a elaboração de percursos para a formação de professores(as)-autores(as).

Esperamos que os construtos pensados e idealizados promovam espaços para os(as) professores(as) formados(as) que, atentos(as) aos ecos de suas vivências pessoais e profissionais, encontrem sentidos nos seus fazeres teóricos e práticos sem perder de vista sua dimensão humana, tornado-se necessário enxergar a realidade da objetividade e dos sentimentos vividos, aceitando-os para compreendê-los. Nesse caminho, buscar alegrar-se com o que se é e com o que se tem.

Para FRANK, V. (1990), o homem busca significados que preencha sua vida, além do encontro com o outro ser humano que possa se relacionar. Ao invés da busca narcísica de auto-satisfação, este opta pelo encontro com o outro, reconhecendo sua legitimidade, para que ambos possam se sentir autores da construção de seu pensamento.

Como salientou o autor acima, as pessoas, geralmente, se agarram em suas metas e permanecem aguardando a felicidade brotar em sua vida ininterruptamente, após o alcance dessas metas. No caso dessa investigação, trata-se de pensar o que fazem os(as) professores(as) sentirem-se mais felizes e encantados(as) na profissão docente e, com isso, poder superar o sentido limitado, muitas vezes dado ao fazer educativo. O que o homem quer, em derradeira instância, não é a felicidade em si mesma, mas, antes, um motivo para ser feliz. (Ibidem, p. 11). De acordo com o pensamento do autor, é muito importante darmos uma direção ao que fazemos. Em se tratando de nós, educadores, termos metas ou objetivos, focando o que realmente merece ser vivido e compreendido no ato educativo.

Acreditamos também ser possível propiciar, nos espaços da formação continuada, ambientes estimuladores para o desenvolvimento da autopoiese⁵, nos quais (Maturana e Varela, 1995) demonstram, com sua Teoria, o favorecimento do reencantamento de ser professor. Sob o nosso ponto de vista, isto pressupõe conceber o(a) professor(a) formado(a) como construtor(a) e reconstrutor(a) de conhecimentos, vivendo suas autorias pedagógicas. Lembrando com Guimarães Rosa que “O real não está nem na chegada nem na saída. Ele se dispõe pra gente é no meio da travessia”. Façamos dessa travessia a descoberta de novos horizontes. Com esses contextos, temos a esperança de que esta Tese seja significativa para o momento educativo, esperando fazermos parte da melhoria da educação, bem como da alegria e do prazer de motivar professores(as) formados(as) em autores(as), com matrizes próprias e seus sentimentos, integrados à ação educativa.

As idéias aqui tecidas não se esgotam em si mesmas, podendo ser espelho para novas autorias, estas poderão ser fontes de estímulos para o nosso (re)encantamento como educadores(as). Em síntese, desejamos, com esse estudo de Tese, incentivar as autorias profissionais na educação, oportunizando o reconhecimento da capacidade do(a) professor(a) formado(a) de ser autor(a) do pensar, agir, criar, ousar e, para isso acontecer, começamos propondo transformações com inspiração nas palavras do poeta.

⁵ Na teoria autopoietica a autopoiese, significa a auto-criação, auto-organização que traz consigo a capacidade de auto criar-se, de reproduzir e de transcender.

A criança que fui chora na estrada.
Deixei-a ali quando vim ser quem sou...
Quero ir buscar quem 'fui' onde ficou.
Quero poder imaginar a vida
Como ela nunca foi.
E assim vivê-la vívida e perdida,
Num sonho que nem dói.
(PESSOA, F.,1989)

CAPÍTULO II

AUTORIAS E REENCANTAMENTOS NO PROFESSOR (A)

O amor e a sabedoria são sentimentos que ligamos ao outro e faz superar qualquer barreira que venha existir na nossa caminhada profissional como educadoras de seres humanos que somos. (Profª da Creche Pequena Princesa. Cabedelo-PB, 2008).

2.1 Fios a serem tecidos... Fios que se entrelaçam...

Como apresentado anteriormente, esta Tese está interconectada com o nosso fazer profissional, quando temos procurado viver as relações de ensino e pesquisa, no espaço universitário, como instância de análise do trabalho educativo, em interação com o cotidiano das escolas, levando em conta a confrontação com os saberes da formação inicial e sua repercussão na prática docente. Nesse capítulo, discorreremos sobre como foi se revelando, para nós, o significado de ser professor(a)-autor(a), na experiência da formação continuada.

As idéias tensionadas apresentam-se com as implicações do pensamento complexo estudado por Edgar Morin, do conceito de autonomia em Paulo Freire e a proposta de reencantamento no ser professor, com base nas idéias de Hugo Assmann.

Nossa preocupação centra-se na formação continuada, embora a formação inicial precise, está conectada conforme destacamos no capítulo introdutório dessa Tese. O entendimento de ser a formação inicial a responsável pela atuação dos(as) professores(as) formados(as), tanto na educação infantil, fundamental, básica, como média, como também o papel da universidade nesse momento histórico, como um espaço educativo e formativo complexo, faz parte das necessidades atuais. Muitas são as exigências advindas da sociedade, para com o(a) professor(a), como, por exemplo, formar-se e continuar se qualificando, inovando métodos e técnicas pedagógicas, dominar o uso das tecnologias e o domínio de suas linguagens, adotar uma prática pedagógica integrada a interdisciplinaridade, flexibilidade, transversalidade e contextualização, ser criativo, criar estratégias de ensino que contagie os alunos com suas idéias.

Esse cenário desafiador impulsiona os(as) profissionais da educação em buscar meios para dar respostas às demandas que requerem transformações, tanto nas práticas formativas, quanto na produção da pesquisa, como também na melhoria da formação inicial.

Nesta melhoria, destacamos o mundo complexo da profissão docente, que tem, por expectativa, uma aprendizagem formativa não linear de modo que possa provocar mudanças na postura do(a) professor(a) formado(a). Para tanto, devemos buscar processos formativos ousados, criativos e resignificativos, que gerem no(a) professor(a) em formação o sentimento de reconhecimento de que as ações pedagógicas são mutantes e se articulam aos contextos sistêmicos, que, ao longo de suas vivências, na sua trajetória de vida pessoal e profissional, vão se materializando. Assim, torna-se evidente que o espaço da formação inicial envolva aprendizagens para o ser, sentir e agir. Requer também que os saberes pedagógicos se integrem com as afetividades, subjetividades, desejos, prazeres e educabilidades. Freire (2007) fala em educabilidade quando se refere à capacidade do ser humano de aprender sempre, crescer, desenvolver-se no contato com o outro. A educabilidade, no pensar de Freire, diz respeito não só a adaptação de uma nova realidade, mas para nela intervir, recriando-a e transformando-a.

Temos encontrado, na sociedade brasileira, muitos problemas, decorrentes do processo de acumulação de desigualdades sociais. Nesta direção, estamos nos propondo sugerir caminhos possíveis, visando políticas curriculares que rompam com a repetição, a mesmice e as rotinas referentes às práticas pedagógicas. Propomos maior ênfase à pessoa do(a) professor(a), enquanto autor(a) e sujeito interativo no mundo e centro de suas aprendizagens. Moraes (2003) observa que a educação continua gerando padrões de comportamentos, como os das escolas “protegidas” com grades, os laboratórios de informática trancados, as crianças entrincheiradas nos espaços reduzidos de suas carteiras escolares, imobilizadas em seus movimentos, silenciadas em suas falas, impedidas de pensar e de expressar suas emoções e sentimentos. Tendo em vista a realidade acima descrita e considerando as condições de trabalho do(a) professor(a) com baixos salários e com as suas necessidades subjetivas, acreditamos ser possível produzir cotidianamente conhecimentos para além dos disciplinares, com a formação inicial e continuada, ficando nosso olhar direcionado para um contexto mais amplo, conectado com os(as) professores(as)-autores(as), a partir de uma afetividade participativa.

A formação continuada, para os professores(as) formados(as) de educação infantil, criou espaços para instigar elaborações que os levassem ao crescimento pessoal e profissional, abrindo portas e caminhos para uma ação pedagógica que não comporte apenas matrizes

técnicas e teóricas, mas o despertar para a questão de que o que está sendo ensinado pode ser referência para a construção de novas histórias educativas e profissionais, diferentes das vividas até então. Com isso, o(a) professor(a) formado(a), quando em atuação, pode passar a ter possibilidades para aprender, fazendo dos sonhos docentes, textos visíveis e possíveis. Logo, podemos dizer que a experiência educativa significativa é aquela que nos permite integrá-la a nossa história pessoal, isto é, de forma sistêmica numa ação conjunta o pensamento, sentimento, percepção, intuição e sensação.

No nosso estudo sobre o desenvolvimento de autorias em professores(as) formados(as), as propostas de produções na formação continuada puderam favorecer o desvelar no ser professor(a)-autor(a). O ponto de partida e de chegada da proposta formativa teve como eixo condutor do processo as emoções que expressavam os estados afetivos da condição humana, entendidos como auto-estima, auto-imagem, autonomia entre outros.

Fernández (2001, p. 54-90) define o conceito de autoria como sendo o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo, como protagonista da produção a que se destina. Para essa autora, os espaços de autoria de pensamento não são construídos de uma vez e para sempre, pois necessitam ser transformados e reconstruídos permanentemente, nos espaços que possibilitam essa constante construção e reconstrução. A autora assim entende como sendo um lugar entre a objetividade e subjetividade, um espaço de simultaneidades.

Podemos definir também as autorias pedagógicas, como um reconhecimento do professor (a) que pensa e se responsabiliza por suas mudanças de concepções educativas. Um paradigma complexo, contextualizado, questionador. Para isso, será preciso inquietar-nos e desejar nossa autonomia. Nessa direção, destacamos a dinâmica nas elaborações de saberes, lançando desafios para que o(a) professor(a) formado(a) se defina como aquele(a) que sente, existe, ama e que precisa de liberdade para produzir seus próprios caminhos docentes. Destacamos outro aspecto importante para o desenvolvimento das autorias pedagógicas, quando o conhecimento é compartilhado na formação continuada, gerando novas percepções, como as cosmovisões, nas quais novas idéias fomentam novos projetos e possibilidades pedagógicas nos diferentes movimentos de pensar e agir.

Assmann e Sung (2001, p. 81) nos falam que:

As pessoas têm uma visão sistêmica da realidade social conseguem perceber que elas são o que são porque fazem parte de um todo social e que eles não existiriam sem a existência de outras pessoas e do sistema social. Elas conseguem perceber que o que afeta uma pessoa ou grupos sociais afeta a si próprio e ao grupo. Porque nós todos estamos interligados.

Neste sentido, as autorias pedagógicas nos(as) professores(as) formados(as) são estabelecidas nas relações sociais significativas e autônomas, sendo necessário o envolvimento e o poder usar o objeto de conhecimento. A aprendizagem formativa deve levar o(a) professor(a) a pensar e refletir o conhecimento adquirido para que este possa acrescentar sentidos teóricos e práticos. É nesse movimento de pensar a si e a prática, que podemos construir novos sentidos na ação pedagógica que é o mesmo que realizar uma ação educativa. Esses processos nos remetem ao conceito de autoria de Barbosa (2000, p, 120), quando nos lembra que a escola encontrada na realidade social brasileira sempre foi a de negar o que o indivíduo pensa, sente, enfim, o que ele produz, no sentido de negação do processo de produção própria, enquanto pessoa, então, contrapondo-se à essa realidade, convém colocar o pensamento desse autor quando define o seu entendimento sobre o conceito de autor-cidadão, que é significância da complexa tarefa de mobilizar o sujeito como um todo, propondo formá-lo(a) , objetivando a integração de como atuar no mundo, de se posicionar no público, de se comportar no privado, de agir no trabalho, no sindicato, na igreja, de tratar o filho, o adolescente, a criança, sua maneira integrada de expressar os próprios sentimentos, de amar, de propor sonhos, objetivos, estratégias e desejos.

Sempre enfatizamos, na nossa vida pessoal e profissional, a experiência pedagógica da formação continuada vivenciada em Cabedelo. Sentimos que é preciso ultrapassar o ser professor, ou seja, o professor transmutar-se, escrever suas próprias autorias e, nessa percepção, nos impulsionamos a desenvolver um estudo mais aprofundado.

O desenvolvimento dessa Tese buscou, então, desvelar as autorias pedagógicas nos professores formados e retomou em nós encantamentos das possibilidades em que, a partir do pensamento complexo e da pedagogia da autonomia, caminhar na direção de uma educação capaz de, como tão bem coloca Assmann (2001), acender esperanças e sensibilidades, podendo ser possível compreender melhor o(a) outro(a), suas incertezas, suas razões e atitudes e que sua pessoa é resultado do mundo estruturado, no qual vivemos e a partir dele, pelas brechas por nós encontradas pelos caminhos, conseguiremos reconhecer a importância de nossa existência, enquanto seres pensantes e também profissionais. Enfim, o nosso esforço, ao longo dos capítulos escritos nesse estudo, é tentar fazer interações com as complexidades

da condição humana, autorias e a autonomia que podem resultar em encantamentos no ser professor(a)-autor(a).

A partir das leituras dos teóricos presentes nesse contexto teórico investigativo, nossa tendência, no campo pesquisado, foi relacionar as práticas e posturas educativas com as emoções. Destacamos o pensamento acerca da subjetividade de Gonzàles, R. (2005), cujo trabalho contribuiu para os diálogos junto aos(às) professores(as) formados(as), na formação continuada, sobre a complexa questão das emoções humanas. Trata-se de superações que nos esforçamos para alcançar, sobre as tradicionais dicotomias entre organismo e cultura, indivíduo e sociedade, razão e emoção, tecidas com o fio das histórias de cada professor(a) formado(a), durante o desenvolvimento de suas produções de autorias.

Para Lane, S. (1995, In: Castro & Ferreira, 2009, p.86), o ser humano se constitui em função de sua história social e cultural. A autora destaca a consciência, a atividade e a afetividade como categorias fundamentais do psiquismo humano, e dar grande destaque as mediações das emoções, que influenciam a forma como a humanidade age no mundo. Pensando nessa concepção humana, a nossa proposta foi a de trabalharmos o que foi tecido em conjunto com os(as) professores(as) formados(as) em suas singularidades, isto é, tudo em reciprocidade. Essa concepção levou-nos a compreender a construção da subjetividade do grupo, nos processos de construção de saberes, considerando a percepção das produções de sentidos e as aprendizagens formativas com mais visibilidade das capacidades produtivas.

Percebemos, ao longo desse estudo de Tese, que o ambiente da formação continuada com base nessas interações pode ser potencializado, a partir das relações interpessoais do desenvolvimento da autonomia, da parceria e da alteridade, ou seja, quando nos colocamos no lugar do outro de forma cognitiva, afetiva, social, sensitiva e com autoria, a partir dos saberes tecidos nas relações significativas entrelaçadas no grupo.

A ausência da dimensão pessoal em propostas de formação de educadores(as) é apontada por alguns estudiosos e pesquisadores da área educacional (Gatti, 1996, 2003; Almeida, 2001; Placo, 2002), quando estes observam que, no espaço formativo continuado, a preocupação tem sido com o trabalho voltado para a racionalidade. Os(as) professores(as) formadores(as) conduzem, geralmente, uma formação voltada para uma visão restrita da prática. Em decorrência desse tipo de formação, as subjetividades não são integradas aos seus pensamentos, afetividades e emoções.

Enquanto docente, na formação de pedagogos(as), temos percebido a importância dos processos formativos articulados entre o fazer pedagógico, o projeto de vida pessoal/profissional. Portanto, tratamos de buscar alternativas formativas que levassem os(as)

professores(as) formados(as) à construções integradas e à rede de saberes, perpassando, desde as matrizes pedagógicas⁶ até a relação destas com os saberes que podem levá-los a se desenvolverem com autonomia, sua práxis profissional. Assim, retomamos a Freire (2007), quando ressalta a concretude humana, na qual, através da ação coletiva, somos possibilidades e não seres acabados, podendo, através de nossas interações sociais e históricas, superar nossos limites. Esse processo deve estar vinculado à concepção e à análise dos contextos sociais e culturais, produzindo um conjunto de valores, saberes e atitudes, encontrados nas próprias experiências e vivências pessoais, as quais imprimem significados na prática pedagógica.

Na relação dialógica no espaço formativo, destacamos a importância que o(a) outro(a) exerce no desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos, pela presença das subjetividades e de inter- subjetividades durante a formação continuada. A subjetividade não poderia deixar de fazer parte nesse estudo, quando sua importância tem sido apontada na contemporaneidade. Isto se dá devido aos comportamentos humanos, afetando, no caso a formação continuada do(a) professor(a) formado(a), na forma de atuar profissionalmente. Tentando sermos coerentes com as idéias anteriormente citadas, a fundamentação teórica sobre a questão da subjetividade foi entendida, por nós na categoria, “sentido”, explicitada por Gonzales, R.(2003), como também a perspectiva sócio-cultural. De acordo com o autor, as criações humanas são produtoras de sentidos que expressam, de forma singular, os complexos processos da realidade. Esses, em cada sujeito ou espaço social e de forma única, estão organizados nas subjetividades de seus(as) autores(as). A teoria sócio-cultural, fundada por L. S Vygotsky (1896-1934) aborda a perspectiva epistemológica, na qual acredita que todo conhecimento é construído socialmente no âmbito das relações humanas, ou seja, que o conhecimento é produto da convivência social, uma vez que o ser humano, desde o nascimento, vive rodeado por seus pares em um ambiente impregnado de cultura. O meio social, a partir das articulações e sentidos, é produto das interações entre sujeitos, que criam uma organização com características próprias de linguagens e culturas. Resulta, daí, a idéia de que somos produtores na sociedade, considerados como sujeitos, num movimento dialético permanente.

Vygotsky, com o seu pensamento, mostra o caráter sistêmico e processual nas nossas interações nos contextos sociais. Nessa perspectiva, nas produções de autorias pedagógicas, foi possível compreender como os(as) professores(as) formados(as) expressaram seu jeito de

⁶ Utilizamos a denominação dada por Furlanetto (1997). Elas articulam as intenções pedagógicas, concepções teóricas e as vivências nas quais as práticas e aprendizagens estão envolvidas.

aprender e de ensinar. Além disso, os sentidos produzidos nas atividades propostas foram compreendidos como unidades indissociáveis no aprender e ensinar, entendida, por nós, como uma dinâmica dialógica e dialética.

Assim, fica claro que a ‘teoria da subjetividade’, assumida por Gonzàles R. está imbricada nesses pressupostos, quando, para ele, subjetividade é um fenômeno individual e social, que acontece num processo simultâneo de interações. O sujeito, a partir dessa confluência entre o social e sua constituição subjetiva, gera novos sentidos que vão modificando a si e suas práticas.

Com isso, apontamos novamente a importância da complexidade que deve estar presente na formação inicial e continuada, buscando romper com o determinismo mecanicista. Desta forma, entendemos ser o pensamento complexo como aquele situado em um determinado tempo e momento, mas não de forma completa, porque nele sempre haverá a incerteza, porque nele se apresentam diferentes sentidos que configuram os espaços formativos.

Essas complexidades estão além de outras relacionadas às experiências individuais; por esta razão, é preciso considerar, nas relações sociais e manifestações humanas no espaço formativo, as igualdades e diferenças pessoais como constituintes do processo de formação e aprendizagem docente. Freire, M. (2008, p. 24-34), em consonância com a constituição do(a) professor(a) enquanto ser de dimensões cognitivas e afetivas, lembra que também somos seres geneticamente sociais e que, ao nascermos, já fazemos parte de um grupo, que é o familiar. Daí por diante, não paramos de viver em grupo e de depender destes para aprendemos, ou seja, dependemos do outro que nos completa, amplia, esclarece, limita, e nos retrata no que somos e nos falta, porque somos incompletudes e unicidades. A definição de autoria, no pensamento da autora, pode ser encontrada mesmo que implícita sob o nosso olhar, quando esta se refere à genética criadora que significa a nossa constituição enquanto indivíduos desejanter. Estamos sempre buscando algo que nos complete e com isso pensamos, criamos, inventamos, imaginamos, sonhamos, projetamos e vivemos o presente em sintonia com o futuro. Portanto, temos o poder da transformação, aspecto esse que identificamos às autorias pedagógicas.

Ampliando esses olhares, Rey, G. (2005) conceitua a subjetividade como uma construção de produções de sentidos subjetivos do sujeito em suas trajetórias de vida, em que subjetividades individual e social não se dissociam.

A contextualização com a realidade vivida e concreta torna-se fundamental para a formação de professores(as), com suas realidades profissionais se alinharem à perspectiva de

superação das dificuldades do cotidiano, em busca de uma resignificação da práxis pedagógica.

A partir dessas colocações queremos sublinhar o que nós adotamos como sendo subjetividade nesse estudo de Tese: “unicidade e eumesmice” de cada um em permanente movimento de trocas e construções, decorrentes dos espaços interativos e socialmente desenvolvidos, fazendo-nos seres diferentes, mas desejosos dos outros.

Argumentamos que a Teoria da Complexidade de Edgar Morin, a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire e o Reencantar a educação com Hugo Assmann, entendidas por nós como propostas formativas, que podem desencadear os fundamentos teórico-práticos na formação inicial e continuada para formar professores(as) autores(as), em seus modos de agir, pensar e ser.

Com uma formação que ressalte o saber da condição humana, multidimensional, complexa e autônoma, o(a) professor(a) formado(a) terá possibilidades para transcender, resignificar e transfazer a prática docente. Também argumentamos que os saberes da formação inicial não têm promovido para muitos(as) professores(as) formados(as) uma aprendizagem significativa para a reconstrução do conhecimento, portanto não formando professores(as) capazes de se encantarem na profissão docente.

Partimos também do argumento de que é preciso reconhecer a característica dinâmica e transformadora da condição humana na formação inicial e que esta se dá quando na prática profissional podem emergir autorias pedagógicas. Portanto, para nós, ser autor(a) da prática pedagógica é pensar sobre o que foi feito, o que se está fazendo e o que é possível fazer, logo, as autorias pedagógicas constituir-se-ão fontes de saberes, na medida em que o(a) professor(a) formado(a) analisa, interage e reflete sobre estes.

Através de depoimentos dos alunos em formação inicial do Curso de Pedagogia e Licenciaturas, nos deparamos com essas escutas e incredulidades do tipo; “nós não entendemos como tudo que é estudado aqui na universidade, quando vamos para o estágio, observamos que nossos colegas fazem o contrário do que é discutido na sala de aula.”

Destacamos, principalmente, em nossa trajetória a permanente aposta na Educação e na natureza humana, sabendo que o processo de formação envolve transformação ao longo da vida, revelando-se a cada instante. Não pretendemos e nem poderíamos esgotar as vivências que fomos encontrando no nosso tear durante um longo tempo, como educadora, mas tentaremos trazer elementos significativos que fomos amalhando pelos caminhos.

Podemos perceber que esse movimento deixou claro que a identidade profissional vai sendo construída tendo como referências os movimentos ‘desejantes’. Nós, da educação,

geralmente nos preocupamos com os ‘aprendentes’⁷ e suas famílias, entre outros, esquecendo-nos de nós mesmos com as nossas interrogações humanamente viáveis, como: O que queremos? O que não queremos? O que posso? O que não posso?

Nóvoa (1992, p. 34) explica que, na construção da identidade docente, três dimensões são fundamentais, a saber: desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de construção de vida do(a) professor(a); profissionalismo, que diz respeito aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a obtenção de seus objetivos educacionais. Portanto, a identidade profissional do(a) professor(a) está em constante transformação. Podendo também ser entendida como o surgimento do novo, da descoberta e do desconhecido. Assim foi a permanência do(a) professor(a) formado(a), nos encontros da formação Reencantando a Educação Infantil, crescendo e evoluindo nas suas múltiplas possibilidades de ser professor(a)-autor(a).

Com o olhar de pesquisadora procuramos, também na formação continuada de professores(as) formados(as), entendermos esse ritmo, partindo da consideração de que a formação inicial pode transformar o ser professor(a) em um ser professor(a) de autorias. É nessa direção que nos movimentaremos ao longo dessa Tese. Entendemos ser preciso, como professora pesquisadora e formadora, intervir e buscar no objeto de estudo “autorias pedagógicas de professores(as) formados(as)”, compreender com certa profundidade as mudanças e as estratégias pedagógicas que propiciam a construção das autorias e autonomias profissionais, na condição humana de ser professor(a). Em alguns momentos, apresentamos idéias elaboradas por outros(as) pesquisadores(as) e assim fomos dialogando. Noutros momentos refletimos de modo não estático questões a serem aprofundadas e destacadas.

É preciso entender, conforme escrevemos anteriormente, que o processo de formação profissional envolve transformações ao longo da vida, revelando-se a cada instante. Assim dizia Freire (1996, p.52): onde há vida, há inacabamento.

Sentimo-nos, às vezes, como se estivéssemos enroscadas num emaranhado de teias e por sermos possuidores de conhecimentos, discernimentos, sensibilidades e disponibilidades, encontraremos alternativas para alcançarmos liberdade de compartilhar com nossos pares a aventura de educar.

⁷ Estamos considerando os aprendentes na terminologia usada pela psicopedagogia, que significa alguém que também ensina.

2.2 Formação inicial: reflexões e inquietações

As pesquisas em relação à formação inicial [SILVA, (2010); VEIGA, (2010); ANDRÉ, (2002); LUDKE, (2002); GHEDI, ALMEIDA, LEITE, (2008)] vêm constatando que os(as) professores(as) em formação e formados(as) não têm apresentado preparação eficiente para o enfrentamento dos desafios do cotidiano profissional educativo. Veiga e Viana (2010) apontam que professores(as) em formação inicial realizam suas formações num contexto de educação superior caracterizada pela obediência a um conjunto de regras emanadas do poder público. Grassi (2008, p. 15) argumenta que a formação tradicional não prepara o(a) professor(a) na formação inicial para aprender a lidar com os processos de mudança, ao mesmo tempo em que não ensina no processo formativo a transformação da informação em conhecimento. Obviamente, quando a autora pensa na formação numa perspectiva transformadora, podemos dizer que esta desperta a necessidade de que o lócus da formação inicial seja um espaço em que o desenvolvimento da autonomia seja um marco do trabalho docente nas dimensões ética e política.

Portanto, para que a formação inicial supere a concepção restrita, é preciso fortalecer o saber da condição humana⁸, a fim de que tenhamos professores(as) formados(as) com possibilidades de autorias, implicando a existência de uma relação próxima entre formação inicial e formação continuada.

Assim, vivemos, de certa forma, angustiados com a formação e a sobrevivência do profissional da educação na sociedade do século XXI, pois há uma gama de papéis a serem assumidos pelos(as) professores(as) formados(as)⁹. Em relação a isso: destacamos as análises dos autores. Freire (1975), afirmando que o papel do(a) professor(a) no âmbito da ‘educação bancária’ apresenta uma atuação de reprodução social. Nesse papel, as oportunidades de trocas de saberes e a construção de uma prática reflexiva e transformadora deixam de fluir no espaço educativo. Bernstein (1977) enfatiza que professores(as), em seus trabalhos, são tradutores(as) do saber científico produzido por outros. O papel do(a) professor(a) é de mero transmissor de conhecimentos acumulados pela humanidade. Esta realidade, sob nosso olhar, pode ser amenizada com a inclusão de um paradigma, apresentado na nossa Tese, como sendo aquele em que o professor formado(a) possa vivenciar construções e re-construções de

⁸ Inspirados(as) em Morin, o saber da condição humana é assumido nessa Tese, como sendo indispensável para a compreensão do(a) professor(a) enquanto humano, situado no mundo objetivo implicados da sua totalidade humana com a própria tessitura da vida pessoal e profissional.

⁹ Identificação do(a) professor(a) egresso(a) da formação inicial.

conhecimentos com as informações organizadas para tal. Para isso, faz-se necessário o fomento de autorias pedagógicas mediadas por um pensar e um agir. Tardif (2005) foca o papel do(a) professor(a) como o(a) do(a) tecnólogo(a) do ensino. Sua ação centra-se no plano dos meios e estratégias de ensino; procura o desempenho e a eficácia na consecução dos objetivos escolares tendo ênfase na repetição, na mecanização e na descontextualização. Em nossa Dissertação de Mestrado, quando, na ocasião, estudamos as concepções de aprendizagem em professores(as) de nível médio, vimos que problema gerado pela formação técnica diz respeito a sua posição diante da realidade social. Dessa forma, o professor(a) formado(a), ao se deparar com a complexidade da sala de aula, não encontrando receitas prontas, terá dificuldades em lidar com os desafios didáticos que, como sabemos, não se reduzem à aplicação de meios e procedimentos. Tal formação voltada para o professor(a) tecnólogo no ensino está expressa nas políticas públicas neoliberais, centradas no desenvolvimento de competências, no saber fazer, na prescrição. Lyotard (2002) assume uma posição mais radical prevendo um destino mais sombrio para professores(as), ou seja, a substituição dos docentes pelos atraentes recursos tecnológicos. Nesse sentido, salientamos a relevante contribuição de Veiga (2009, p. 9), quando nos alerta para as perspectivas de formação inicial de professores(as) no Brasil. Ampliando a discussão, a autora aponta para a necessidade da articulação dialética dos saberes da formação nas dimensões científicas, técnicas, político-social, psicopedagógica, ética, estética e cultural como componentes da profissão docente. Pensamos que, na trajetória docente, é preciso que sejam evidenciadas práticas para além das de rotina, mas também que se configurem em novas modalidades de compreensão e representação dos significados dos textos e leituras pedagógicas que nos rodeiam. Nessa linha de pensamento, o tempo histórico precisa ser incluído nas nossas construções de conhecimento. Os processos das novas tecnologias da comunicação e informação necessitam estarem inclusos nos espaços pedagógicos e na interdisciplinaridade dos conhecimentos e saberes da profissão docente.

Dessa realidade tomamos como reflexão que a formação de professores(as)-autores(as) é condição necessária à profissão docente, para o enfrentamento dos grandes desafios, como o de dar outro sentido à prática pedagógica profissional e constituir o cotidiano educativo, enquanto espaços de encantamentos e conquistas. A preocupação mais ampla é, basicamente, compreender como as autorias pedagógicas entendidas por nós como resultados complexos, criativos, autônomos e legítimos podem ser reveladas à luz do pensamento de Edgar Morin, Paulo Freire e Hugo Assmann. Nessa perspectiva, a autonomia Freireana assume uma dimensão política vinculada ao momento histórico em que se realiza. Logo, todo ato

educativo tem, em sua essência, objetivos que visam possibilitar em todos nós o enriquecimento de nossas condições pessoais, conhecimentos e posturas éticas, estéticas e políticas. Nessa linha de pensamento, acreditamos que cabe à formação inicial a abertura de espaços para que professor(a) em formação, quando na profissão, possa criar, recriar e renovar suas experiências cotidianas.

No paradigma da complexidade, situamos o(a) professor(a) formado(a) como sendo uma pessoa constituída de singularidades em seu contexto humano e profissional. O pensamento complexo mostra que cada pessoa joga vários papéis sociais, em diferentes circunstâncias, como no trabalho, lazer, igreja..., etc. As implicações desse pensamento na formação inicial e por consequência nas práticas dos(as) professores(as) formados(as), podem ser consideradas como posturas epistemológicas, que se incorporam em novas formas de pensamento em relação ao ambiente educativo.

Assim, reconhecemos a formação inicial como sendo uma rede de diferentes identidades, olhares, culturas, histórias humanas. Pensamos que incluir um novo paradigma na formação inicial, em que, olhando para frente, para trás, em movimentos não lineares, poderemos perceber caminhos que favoreçam uma formação inicial mais condizente com os debates educacionais da atualidade. Para tanto, na condição humana de educadores, devemos ser os primeiros a nos prepararmos cientificamente para fazermos propostas educativas com nossas autorias. Para Freire (1997), devemos passar da cultura da queixa para a cultura da transformação, porque não somos seres de acomodação. Sendo assim, precisamos propor teorias e práticas educativas que obtiveram êxito num determinado contexto e que possam ser válidas em outros espaços formativos.

No pensar de Morin (2006), a relação do indivíduo com a natureza não deve ser concebida de forma reducionista, nem de forma disjunta. Assim, o ser humano torna-se humano num constante processo de aprendizado, o qual põe em movimento nossos corpos, nossos órgãos, nosso cérebro. Nestes termos, poderá ser possível olhar o(a) professor(a) formado(a) como um(a) profissional criativo(a), capaz, inteligente e afetivo(a), que, integrado(a) ao seu universo social e cultural, tem um modo próprio de ser professor(a), de aprender e, principalmente, de viver suas autorias. Nas palavras de Behrens (2006, p. 26), precisamos idealizar ambientes educativos que superem as aprendizagens baseadas em fatos e habilidades, mas que busquem conexões com a vida.

O terceiro milênio exige rapidez e transformações em nossas formas de ler e compreender o mundo. Enfim, revela a necessidade de modificar nossas formas de aprender, a partir das implicações do contexto de uma cultura pós-moderna. Assmann (2001) escreve

sobre como a dinâmica cérebro/mente são importantes para as discussões dessa cultura por que as velhas metanarrativas¹⁰ já não contam com tanta credibilidade. O autor propõe uma pedagogia que trabalhe com o entrelaçamento nos planos de certeza e incerteza, que constitui um aspecto importante do cenário atual da educação. Este pensar encontra ressonância com Morin (2005, p. 84), diz ser preciso que o homem aprenda a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que tudo é ligado.

Nesta perspectiva, às portas do século XXI, as questões citadas expressam a necessidade de que a formação inicial proporcione o pensamento complexo, no processo formativo, que pede um pensar e compreender a multidimensionalidade, o que torna difícil imaginarmos a instituição formativa como uma agência de repasse de saberes para toda vida.

Pensamos que, no momento em que os(as) professores(as) formadores(as) passem a considerar a condição humana como um dos saberes que podem desencadear outros saberes, a autonomia pessoal e profissional do(a) professor(a) em formação poderá refletir no saber da condição humana, que, no nosso entender, é sempre constituído de buscas, processos e encontros.

Sob o olhar de Morin (2005) e Arendt (2001) podemos entender que o saber da condição humana se dá em um sistema aberto de referências e desenvolvimento das relações humanas. Destaca-se nesse saber a ação que é associada a uma rede simbólica. Esta ação se inscreve no domínio de “*victa activa*”, conceito encontrado em Arendt, a qual entendia que a vida dependia de algumas condições básicas que seriam garantidas por três atividades fundamentais, a saber: o labor (se refere às atividades do processo biológico do corpo humano), o trabalho (atividades pelas nossas mãos) e a ação (iniciar, empreender, tomar iniciativa). Para a autora, a história e a natureza são concebidas como sistemas, nos quais as pessoas podem empreender sua ação, que é a categoria fundamental da “*victa activa*”, constituindo a principal forma de expressão e de singularidade da pessoa e do sentido de sua existência.

A ação não pode, assim, ocorrer sem o discurso, pois é desse modo que cada ser humano mostra quem é e comunica sua identidade, que é singular e única, se inscrevendo no sistema social e agindo nele (ARENDR, 2001, P.92). Essa ação comunicativa permite algumas superações, como podemos observar nas discrepâncias que existe entre aquilo que dizemos e fazemos, assim como o que fazemos e o que dizemos que faremos. As ações

¹⁰ Segundo o autor, é preciso criar as oportunidades básicas para a morfogênese do conhecimento, ou seja, criar uma pedagogia de conceitos abertos, disciplinares e transversais.

humanas se integram nas convivências e na pluralidade das pessoas. O que mantém as pessoas unidas, portanto, é o poder como potencialidade de convivência. (Ibidem, p. 213).

Diante disso, Morin (2001) afirma que a linguagem é uma parte da totalidade humana, mas também que a totalidade humana está contida na linguagem. O homem faz-se na linguagem que o faz. Somos abertos ao outro pela linguagem (comunicação), fechados às idéias pela linguagem, abertos ao mundo e expulsos dele, pela linguagem.

Somos desafiados, diante do que escrevemos, a lançar um novo olhar em relação ao processo formativo, quando queremos e desejamos que o(a) professor(a) egresso(a) da formação inicial torne a escola em que atua, reconhecendo-a como um espaço de diversidade e percebendo a educação com uma prática a ser desenvolvida com autorias, sendo provocadora de mudanças e desestabilizadora de estruturas rígidas. O saber da condição humana poderá incentivar o(a) professor(a) formado(a) a dialogar com o cotidiano, cultivar a criatividade e deixar florescer as diferentes competências.

No contexto exposto, o professor(a) formador(a), nessa direção, poderá ser capaz de ensinar professores(as) em formação inicial e continuada a aprender a agir em favor da dignidade humana. Entendemos ser importante acreditar no(a) professor(a) em formação como aquele(a) que é capaz de pensar, decidir e atuar.

Morin (2006) ainda fala no enfrentamento dos problemas desse fim de milênio, como por exemplo, o reconhecimento da complexidade em sua microdimensão (o ser individual) e em sua macrodimensão (o conjunto da humanidade planetária). Precisamos promover relações ecossistêmicas nos âmbitos familiar, social, cultural, histórica, abertas às interações psicológicas e etnológicas, entre outras. Em nosso estudo, algumas análises foram pautadas no tetragrama da complexidade em que Morin (2007) destaca: “ordem-desordem-interação-organização-auto-organização”. Essas referências não se deram de forma linear, e sim espiralada. Esse pensamento dialético nos impulsionou a aprofundar os caracteres multidimensionais da realidade estudada.

Freire (1996) nos faz lembrar sobre a importância de percebermos que somos indivíduos cognitivos com matrizes próprias, que se constituem em oportunidades para o reconhecimento de nossa incompletude e que, apesar das pesquisas e estudos, faz-se necessário que acreditemos sermos capazes de aprender a olhar, ouvir e calar quando o outro precisar falar. O reconhecimento das nossas legitimidades e também a do outro significa aceitar a igualdade entre nós com nossas diferenças, lembrando aqui o conceito de alteridade. Lendo Carvalheiro (In: Barbosa et.. al, 2000), nos deparamos com ligações desse conceito com a formação visto a partir da pedagogia da autonomia, quando a autora trata do

pensamento de Ardoino (1998). Para o autor, a dimensão temporal e histórica é muito importante na formação continuada, porque cada um entende as coisas partindo de sua temporalidade própria. Para o autor citado, a idéia de alteridade na relação entre ensinantes e aprendentes está integrada à temporalidade de nossa história, em que podemos encontrar a possibilidade de transformações a partir da convivência com o outro. Para ele, a escola não considera os pontos de referência, a partir do tempo da criança, com isso se distancia da construção de sua identidade.

A Universidade como lócus da formação inicial tem passado por diversas transformações demandadas pela sociedade atual. Sendo que, em sua maioria, a forma como sua dinâmica, estruturas curriculares e divisões em departamentos e disciplinas não tem evidenciado, para nós, a (re)ligação dos saberes. No entanto, Formosinho (2005, p. 170) nos lembra e concordamos com ele que o espaço universitário representa um papel insubstituível no sistema educativo, pois só o mesmo permite formar profissionais reflexivos com a capacidade de contextualização. Só ele tem investimento constitutivo na produção de conhecimento na análise crítica da realidade e da sociedade, que, sob o nosso olhar, é a base e o alicerce que se funda, expandindo a produção dos saberes. Daí a sua responsabilidade pela profissionalização, requerida pelas necessidades fundamentais da sociedade. Neste sentido, a Universidade reflete a sociedade na qual está inserida. (CAMPOS, 2007, P. 32).

Entendemos que o saber da condição humana, segundo Morin (2001, p. 26) constitui-se como algo fundamental para o professor em formação inicial, o qual, no exercício de sua profissão, possa tecer rupturas com a formação docente que muitas vezes não apontam para eles, horizontes de emancipação e liberdade. Assim, a “liberdade precisa de autoridade para se tornar livre” (FREIRE, 1996, P. 98). Com isto, a atividade docente precisa criar elos com as diversas áreas do conhecimento, em ação colaborativa, tecendo diálogos com outros professores, alunos, comunidade e pessoas em geral. Desse modo, cabe a nós, educadores(as)/pesquisadores(as) na formação inicial, buscar, articular, ligar e contextualizar os saberes¹¹. Nesse sentido, consideramos que a formação inicial como pré-requisito da profissionalização proporcione produções diferenciadas nas práticas do(a) professor(a) formado(a) e que estas possam produzir efeitos de criações ousadas com os encantamentos de possibilidades e caminhos tecidos a cada momento no contexto educativo. A busca de professores(as) -autores(as) seguiu esse fio condutor, quando na vivência da formação

¹¹ Saberes entendidos como aqueles que integram as matrizes pedagógicas na ação educativa.

continuada, com o material produzido e os construtos teóricos trabalhados, conduziu-nos a essa investigação.

Inspiradas na experiência vivenciada no Município de Cabedelo, com professores(as) da rede pública municipal, entre 2007 e 2008, a nossa referência aos professores(as) do referido Município nasceu pelas constatações das necessidades de formação continuada destes(as) professores(as) e o compromisso com a formação continuada, visando à ampliação de experiências de professores(as) formados(as) com suas autorias, conduziu-me a esse campo e espaço de investigação.

Sob o olhar de Assmann (2000, p. 22-34), o (re)encantamento da educação tem no ambiente pedagógico lugar para a fascinação, ternura, prazer e inventividade. Dentro dessa perspectiva, a nossa atuação como pesquisadora com professores(as) formados(as) no espaço pesquisado voltou-se para a morfogênese do conhecimento, que, com base nas colocações do autor em foco, está integrada à experiência do prazer. (Re)encantar a educação significa fomentar experiências de aprendizagens. De início, destacamos as implicações para esse encaminhamento, numa visão conjunta em relação à proposta de Assmann (1994), o qual indica a importância de uma reformulação conceitual do que se entende por educação na complexa sociedade pós-moderna. Nesse sentido, considerar a corporeidade humana é poder ir além dos limites das teorias pedagógicas. A Corporeidade pode ser entendida, enquanto complexidade bio-social, em que tudo que vivemos acontece em nossa corporeidade viva, na globalidade do sistema auto-organizado do nosso corpo, como um todo, em tudo o que somos e fazemos. O processo de construção do conhecimento é um processo dinâmico e complexo, no qual estão envolvidos não somente aspectos racionais ou cognitivos, mas também toda corporeidade. A educação integrada à corporeidade é entendida como movimentos voltados, de forma conjunta, ao atendimento das necessidades e desejos humanos. Nesse contexto, a aprendizagem do professor em formação continuada precisa provocar mudanças de comportamento e ampliar cada vez mais o foco de visão pedagógico e, para isso, é necessário que o aprender se torne uma ação criativa.

Acreditamos que o agir pedagógico, quando realizado em um lugar cheio de encantos, de criatividade e alegrias, pode representar uma fonte que proporciona a transformação do(a) professor(a) formado(a) em um(a) profissional de (re)encantamentos e autorias. A formação continuada pode, então, resultar a descoberta de potencialidades inatas que, quando desenvolvidas, podem possibilitar ao(à) professor(a) formado(a) sua aproximação para fontes, que geram bem-estar em sua atuação docente, abrindo espaços para o que é conhecível e para a afetividade. Assim, encontramos em Assmann (idem, 29) a afirmação de que a

aprendizagem significativa é prazerosa, fazendo com que o(a) professor(a), em sua práxis pedagógica, ensine e aprenda, para muito além da racionalidade técnica.

Neste sentido, a problemática que se destaca nesse estudo se vincula às interlocuções configuradas no âmbito da docência com autorias. Muitos dos (das) professores(as) egressos(as) da formação inicial não tem produzido singularidades e criatividade, nas suas práticas pedagógicas. Muitas vezes, estes(as), diante da realidade com limites de produção, revelam o desencanto, desprazer caindo na impotência ou onipotência no ser professor(a).

Ressaltamos assim, que os(as) professores(as) formadores(as) têm importante papel como estimuladores da formação profissional, reconhecendo nos professores(as) em formação que eles podem ser capazes de produzir autorias com os seus saberes, construídas ou não na formação inicial. Portanto, para favorecer espaços de autorias pedagógicas, é necessária a interação significativa entre os saberes da formação inicial e a dimensão cognitiva, afetiva, estética, ética dos professores(as) em formação. Exige ainda um conhecer curioso que se faz e refaz, constrói e reconstrói, num constante movimento interrogativo e questionador. Fica claro, para nós, que é fundamental, nesse processo formativo, a formação humana.

Conforme Boff (1998, p. 126): no ser humano habitam significações feitas a partir de sua interação e comunhão com o circundante. Essa construção é constitutivamente social. O mundo é sempre constituído com os outros. Por isso, surge de um ato coletivo de sinergia e amor. Os seres humanos estão sempre entrelaçados uns nos outros. O autor propõe o que consideramos necessário na formação inicial, que é a construção de uma formação superior, baseada no equilíbrio entre o conhecimento técnico-científico e o desenvolvimento humanístico, o qual já está sendo praticado por muitos professores(as) formadores(as); acreditamos na maior abrangência nesta saudável prática. Nessa interseção, achamos que pode-se praticar o despertar dos(as) professor(as) formado(as), quando há o desejo de transformar idéias em projetos de autoria.

Morin (2005) considera que o(a) professor(a), individualmente, deve ir à busca da formação necessária para a prática com autorias, devendo cultivar-se sempre. Ainda diz que este deve ser um autodidata, partindo do estudo do que chama de novo tipo de ciência: ecologia, ciências da terra e cosmologia. E, concluindo, afirma ser preciso persistência e dedicação quando acreditamos em nossas próprias idéias. Para o autor (idem, 2004) o(a) professor(a) deve ser considerado(a) como articulador(a) de significados, um(a) mediador(a) de sua condição humana. A práxis pedagógica deve perceber o 'ser' professor(a) autor(a) como sujeito vivo, concreto, tecido na multiplicidade de relações experimentadas no ensinar e aprender, como tarefas centrais da escola.

Muitas são as questões que se entrelaçam na construção profissional e pessoal docente. Como vimos, o saber da condição humana é um conhecimento fundamental na constituição do(a) professor(a)-autor(a); e este se amplia nas interações que fazemos com os outros e com o mundo. Sem a autoria de pensamento, pensamos que não podemos buscar soluções para os problemas, procurar alternativas e propor soluções. Vejamos a afirmativa feita por Freire (1997), de que a história como possibilidade significa recusa em aceitar a domesticação do tempo. Os seres humanos produzem suas histórias possíveis e não aquelas que gostariam de produzir, ou ainda, aquela que alguém gostaria que fosse realizada. Na constituição do sujeito enquanto ser pensante é vital que o cérebro seja utilizado em sua plenitude para que este sujeito, de fato, pense. Paín (1999) chama a atenção para essa questão quando ressalta que nossos mecanismos de pensamento são estruturados em duas dimensões distintas, mas complementares: na primeira dimensão, a objetividade, fundada no campo do possível e vinculada pelos movimentos da ação e da lógica, instaurada na realidade, no que pode ser considerado como real, mas que está fora de cada sujeito. Na segunda, a subjetividade no campo do afeto e do desejo: desvinculada da lógica pura e voltada à nossa diferenciação como sujeitos únicos e singulares, é elemento fundamental para a constituição de nossas subjetividades e de nossas identidades.

Os sentimentos e as emoções ainda são discriminados e tratados como sem importância no aprender. Portanto, focalizamos os(as) professores(as) formados(as) como pessoas portadoras de emotividade e que com estas se realizam, tanto individualmente, quanto coletivamente. Por isso, procuramos, nos encontros da formação continuada, explorar a subjetividade que se configura na produção de novos sentidos e significados.

É importante compreendermos que os(as) professores(as) formados(as) e em formação aprendem não apenas usando a razão, mas também com a emoção, intuição, sensações, sentimentos. Nesse sentido, enfatizamos a importância da conectividade dos hemisférios cerebrais direito e esquerdo na construção de autorias. Paín, em seu livro “A função da ignorância” (idem, 1999), chama atenção para os nossos mecanismos de pensamento, que são estruturados em duas dimensões distintas e complementares. A primeira diz respeito sobre objetividade, fundada no campo do possível e vinculada pelos movimentos da ação e da lógica, instaurada na realidade. Na segunda, temos o campo dos afetos e dos desejos.

Nessa perspectiva, pretendemos ampliar e aprofundar estas questões, numa dimensão que tem como eixo central a teoria da complexidade de Morin (1995), propondo uma formação profissional para a docência que supere as partes em busca do todo e que contemple os contextos da emoção, solidariedade, humanidade, sensibilidade, afeto e cognição.

Neste contexto, cabe aos(às) professores(as) formadores(as) encontrarem meios para auxiliar os(as) professores(as) em formação, construindo referenciais que estruturam uma formação inicial que venha a atender os parâmetros exigidos pelo novo paradigma proposto para a ciência, que vai além do conservadorismo, que sofre influência do pensamento newtoniano-cartesiano, o qual se caracteriza num ensino fragmentado, que, muitas vezes, tem, como foco central, a reprodução do conhecimento. Nesse sentido, podemos destacar o modelo comportamental de aprendizagem ainda reinante e que continua trazendo consigo uma filosofia desfavorável ao pensamento contemporâneo.

Ao pensarmos na formação inicial de professores(as) em formação em nível superior e seus desdobramentos, precisamos refletir os saberes universitários identificados por nós, como aqueles integrados à ação reflexiva promovendo na prática docente do(a) professor(a) formado(a), o diálogo entre as áreas do conhecimento, problematizando a interdisciplinaridade, contextualizando e explicando saberes e competências para promover o pensamento complexo.

Para Edgar Morin (2006, p. 76), os saberes são empilhados porque não são reunidos e ligados uns aos outros. Diz ainda nosso autor da possível e importante vivência de metapontos de vista, ou seja, o paradigma complexo resultará do conjunto de novas concepções, novas visões, novas descobertas e de novas reflexões.

Os construtos até aqui problematizados procuram esclarecer que o pensamento complexo, aquele que é tecido em conjunto, pode ser considerado, na formação de professores(as), como uma dialogia (repetição) de fatores de ordens diversas (políticos, éticos, sociais, legais, pedagógicos), o que exige em nossa pesquisa a utilização de bases conceituais que possibilitem apreender e interpretar a formação e profissionalização docente a partir dos saberes universitários, como uma rede de relações e conexões necessárias a esta condição de formado e profissional. Diante do exposto, acreditamos que as contribuições da “Teoria da Complexidade” na formação de professores(as), no âmbito da formação inicial, facilita uma visão mais complexa e sistêmica da ciência e de suas implicações na formação inicial docente, podendo promover autorias numa compreensão mais abrangente dos aspectos necessários para a ‘multidimensionalidade’ da prática educativa.

Entendemos que ser professor(a) autor(a) é estar num processo de reencantamentos na profissão, buscando, como diz Morin (2003), a superação dos limites. Muitos(as) professores(as) em formação docente sentem-se despreparados(as) e incapacitados(as) para lidarem com propostas metodológicas que trabalhem a livre expressão de pensamento. Nesse sentido, na análise dos achados desta pesquisa foi possível também identificar a necessidade

que temos, na nossa condição humana de articular o pensamento com o diálogo, a partir de uma escuta sensível em movimentos subjetivos e transformadores. Daí, pensarmos que os(as) professores(as) formados(as), ao se aproximarem de suas autorias, possam resgatar a importância e o valor de sua profissão e nela serem movidos para à construção de uma prática pedagógica em que assumam um jeito diferente e próprio de ensinar, desvelando e desenvolvendo suas autorias pedagógicas. Nessa direção, a autonomia é um eixo de grande relevância para que o(a) professor(a) formado(a) vivencie uma prática inovadora e diferenciada. Portanto, a autonomia se faz no contexto de relações, de contradições, de crítica sobre nós mesmos, como docentes e com as relações que estabelecemos uns com os outros.

Entre os muitos desafios a serem enfrentados na formação profissional, podem ser destacados aqueles que precisam se voltar para a criação de espaços educativos ricos de elementos motivadores para a prática docente, de modo que contribuam para um conjunto de saberes inseridos em paradigmas que pressupõem cenários educativos que favoreçam as autorias nas aprendizagens individuais e coletivas.

Aos (as) professores(as) formados(as), caberá coragem para lidar com as frustrações e os próprios erros acarretados, muitas vezes, pela pressa de responder a uma programação estabelecida, conseguir colocar o conhecimento adquirido na formação inicial, no contexto de sua sala de aula. Nesse aspecto, buscamos em Beauclair (2007) sua crítica ao conhecimento processado e distante da realidade social, praticamente o acesso à produção do conhecimento em universidades, como centros geradores de pesquisas, é restrito; e ainda completa que muito do que se produz acaba ficando apenas nos seus próprios espaços, com pouco retorno social explícito. Nessa direção, Moraes (2005), afirma que uma nova visão complexa e sistêmica pode promover uma compreensão mais abrangente enquanto dimensão multifacetada no processo educacional. Na atividade docente, muitas vezes ocorrem situações imprevisíveis e inusitadas, ou seja, em sua atuação profissional o(a) professor(a) coloca em confronto dois mundos o da formação inicial com suas matrizes pedagógicas e o das crenças, valores, habilidades. Ao assumir o novo espaço profissional está sujeito(a) a um processo de formação contínua, se constituindo numa linha contínua de formação. Conforme destacamos acima, acerca dos saberes da formação se apresentando desconectados na prática, de acordo com Campos (2007, p. 26), por trás de toda ação se tem um pensamento que consubstancia a prática. O saber docente se forja pelas crenças de que os(as) professores o internaliza, em decorrência de suas experiências, o qual é feito como um conhecimento tácito que funciona como teorias implícitas ao que se precisa fazer. Em “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, Morin (2005) recomenda o abandono da visão unilateral que define o homem

pelas vias da racionalidade (homo sapiens), pela técnica (homo faber), pelas atividades utilitárias (homo economicus), pelas necessidades obrigatórias (homo prosaicus). No que diz respeito aos currículos dos cursos de formação inicial e continuada, seguindo o pensamento de Edgar Morin, entendemos que ele deveria ser tecido através de ‘fios inseparáveis’, como o contexto social e histórico, voltados para os sujeitos educativos.

Portanto, é importante compreender que o ser humano aprende a ser professor(a), não apenas usando a razão, mas também a intuição, as sensações, as emoções, os sentimentos. Nesse sentido, enfatizamos a importância da ação dos hemisférios cerebrais na construção do conhecimento e a necessidade de compreendermos o indivíduo em sua inteireza, totalidade, com base no dualismo cérebro e emoção, escrito ao longo dessa tese.

2.3 Reencantamentos e autorias

A concretude deste estudo de Tese se dá com o resultado da ousadia sonhada por nós, que, encantadamente, nos comprometemos, comprometidos com a educação possível de ser transformada e celebrada como conquista permanente do vir a ser, fazer e saber, com nossas subjetividades nas trocas de experiências individuais e coletivas, num contexto prazeroso.

Como bem diz Freire, M. (2008, p. 34);

Estar vivo é estar permanentemente em conflito, produzindo dúvidas, certezas sempre questionáveis. Estar vivo é assumir a educação do sonho no cotidiano.

Para permanecer vivo, educando a paixão, os desejos de vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem. Medo e coragem em ousar. Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente. Medo e coragem em romper com o velho. Medo e coragem em construir o novo. Medo e coragem em assumir a educação desse drama, cujos personagens são nossos desejos de vida e morte.

Educar a paixão é lidar com esses ingredientes cotidianamente através da nossa capacidade (força vital que todo ser humano é possuidor, uns mais, outros menos) de desejar, sonhar, imaginar e criar, como fio condutor na aproximação do(a) professor(a) formado(a) com o seu jeito de ser professor(a).

De acordo com a autora, esse é o drama de permanecermos vivos, de acordo com o nosso pensar, vivos e fazendo educação, aprendendo, desaprendendo, ensinando, construindo conhecimentos e duvidando destes, fazendo e acreditando na educação.

A utilização do lúdico na pesquisa desenvolvida Grassi (2008) “reconhece que esse aspecto promove vivências e experiências novas, possibilita a construção, a desconstrução e a reconstrução de conhecimentos, no viver e experimentar sensações e sentimentos positivos e negativos que permite uma relação diferente com o erro, escolha, descoberta e superação.” Portanto, a formação continuada, para nós, tem a ver com o desenvolvimento da pessoa do(a) professor(a) formado(a) como um todo, envolvendo afetividade, imaginação, criatividade e sonhos. Como já destacamos anteriormente, o saber da condição humana se pauta na prática docente, pelo autoconhecimento e reconhecimento dessas dimensões e como esses elementos interagem na práxis pedagógica. Nesse sentido, nós, professores(as), ao lidarmos com seres humanos, desenvolvemos sensibilidade, alteridade para com o outro, autonomia, visto que a prática transformadora percorre caminhos de liberdade para agir, decidir e transcender.

Para Fernández (2001), “a modalidade de aprendizagem é como uma matriz, um molde, um esquema de operar, que vamos utilizando nas diferentes situações de aprendizagem”. Essa forma de pensar permite ampliar as possibilidades do processo formativo, uma construção das formas de ensinar, como sendo as “matrizes pedagógicas”, que contêm aspectos criativos e defensivos. Elas representam nosso professor interno, muitas vezes atuando de maneira sombria, desconhecido de nossa consciência.

2.3.1 Produzindo saberes, cores, nos movimentos de autorias

Nessa direção, destacamos, entre outras, mais uma vez, as possíveis contribuições da Teoria da Complexidade, a qual nos permitiu olhar e ver a condição humana do professor com autorias, como ser que aprende com potencial criativo, inteligente, curioso, competente e habilidoso. Sabemos que as aprendizagens estão nos desenhos, colagens, produções, na voz, no corpo. Muitos são os desafios encontrados diante dos complexos contextos educativos, sociais, econômicos, éticos; e renovar estratégias e adequar metodologias, instrumentos de trabalho são aspectos importantes para a atualidade, porque significa criar espaços educativos de re-criação. É necessário que nós, enquanto professores, nos interroguemos sobre nossas escolhas, práticas, angústias, sonhos para que possamos perceber nossas limitações e possibilidades de ultrapassá-las e, assim, continuarmos nos reencantando como professores (as), lembrando que cada indivíduo tem a necessidade de estímulos no exercício do pensar para transformar. Entendemos, portanto, que a formação profissional passa pelo contexto

peçoal e, por isso, as ações que favorecem um trabalho sobre si mesmo devem servir de referência e produzir maneiras de ser e estar com o outro. A respeito do que faz essa relação humana, Morin nos diz que:

O indivíduo humano é uma pequena partícula de vida, um momento efêmero, uma formiga, mas, ao mesmo tempo, carrega a plenitude da realidade viva- a existência, o ser, a atividade- e assim, contém o todo da vida sem deixar de ser uma unidade elementar da vida. Ao mesmo tempo, carrega a plenitude da realidade humana, com a consciência, o pensamento, o amor, a amizade. Comporta o todo da humanidade sem deixar de ser a unidade elementar da humanidade. (2002, p. 73).

Ressaltamos, nesta direção, que os(as) professores(as) formadores(as) têm importante papel como estimuladores(as) da formação do profissional da educação para o reconhecimento de que estes podem reconhecer-se autores de seus saberes, resgatando, no(a) professor(a) em formação, a condição humana na ação pedagógica dita anteriormente. Partindo dessa perspectiva, na formação inicial e continuada há a necessidade de integração das propostas formativas com os grandes sentimentos, como o amor, a ternura, a afeição, amizade e o respeito. Nossa posição é a de que o(a) professor(a) carregue, dentro de si, muito mais do que o fazer, também uma forma de ser e estar humano, na relação pedagógica. Para esta questão, buscamos três premissas básicas, a saber: a interdisciplinaridade, interacionalidade e a dimensão da complexidade.

Segundo Fazenda (2001), a interdisciplinaridade deve ser entendida como uma categoria de ação se desenvolvendo ao longo do processo a efetivação das trocas intersubjetivas, enquanto a interação interpessoal, nesse caso, refere-se ao encontro dos sujeitos que ensinam com aqueles que aprendem. Quanto à dimensão complexa, entendemos como uma posição epistemológica que cria novas relações entre a história e o mundo em que vivemos e que direciona nosso olhar de forma diferente para a realidade. (MORIN, 2002 p. 551).

Nas travessias pelos fios do conhecimento, as autorias pedagógicas foram possíveis a partir da autonomia de cada professor(a) formado(a), quando estes se movimentavam nos seus saberes, saindo da contemplação, da reprodução de um modelo determinado para a vivência de ampliação de horizontes, objetivos e subjetivos em permanente construção.

Ao inserir sentidos para suas re- significações, uma alegria especial tomava conta de nós, quando nosso olhar de pesquisadora percebia o despertar do potencial adormecido e não aproveitado. Que satisfação, sentir o interesse e a vontade do grupo, que, mesmo sem um mobiliário adequado, sentava ao chão e transformavam-se em criaturas mágicas, com suas

autorias. Da simplicidade do papel em branco, dos lápis de cor, das revistas já lidas, das tesouras a recortarem, os grupos nos mostravam que a emoção do desfrutar cada pequeno, grande e surpreendente momento mobilizava-os para o nosso objeto de pesquisa em “busca do professor- autor”.

Podemos, diante do exposto, destacar que cada ser humano tem seu espaço de vida, mas é preciso garantir este espaço para cada ser. É preciso garantir a formação continuada, para que o(a) professor(a) não só dê aulas e planeje, mas que também integre a essas questões, a construção pessoal e profissional de seus reencantamentos. Nesse sentido, enfatizamos nas oficinas reflexivas (ALESSANDRINI, 1996; GRASSI, 2008) propostas de atividades que contemplassem os dois hemisférios cerebrais¹², na construção do conhecimento, mediante a necessidade de compreendermos o indivíduo em sua inteireza, totalidade, tendo como base a unicidade cérebro e espírito. Destacamos entre outras, as possíveis contribuições da “Teoria da Complexidade”, de Edgar Morin, a qual propõe a interdisciplinaridade como um paradigma a ser vivido para a construção de novos olhares para o mundo que é marcado pela complexidade.

2.3.2 *Entrelaçando os fios da ação pedagógica*

Como referência para a prática pedagógica de professores(as) formados(as), o elemento fundante para a prática pedagógica foi a metodologia de projetos como melhor opção, por já ser conhecida e adotada pela rede municipal de Cabedelo. Segundo Horn & Barbosa (2004), a metodologia de projetos pode criar condições didático-metodológicas significativas, para tanto, professores(as) e alunos(as) devem ‘re significar’ aprendizagens, sentimentos e idéias. Para Boutinet (2002, p. 180), uma das razões que estimulam a metodologia de projetos pedagógicos vem da necessidade de minimizar o quadro coercitivo dos programas escolares que engessam e tolhem a autonomia para a criatividade. Alguns de seus fundadores e principais representantes foram Ovide Decloly (1871-1932), Maria Montessori (1870-1952) e John Dewey (1859-1952). No Brasil, através de um documento denominado “Manifesto dos Pioneiros da Educação” (1932), educadores como Lourenço

¹² Sara Paín (1999), no seu livro “*A função da ignorância*” chama a atenção para nossos mecanismos de pensamento, que são estruturados em duas dimensões distintas, mas complementares: a objetividade e a subjetividade.

Filho, Paschoal Lemme, Cecília Meireles e Anísio Teixeira, entre outros, aderiram à 'pedagogia de projetos' deixando de lado diferenças ideológicas e crenças políticas, agrupando-se em torno de um grande movimento de democratização da educação, surgindo então, a partir desse movimento, A Escola Nova, na década de 20 do segundo milênio. Os pressupostos da 'pedagogia de projetos' concebia as crianças como 'seres ativos' no processo de aprendizagem. Dewey, Claparède, Montessori e Frenet foram importantes pensadores dentro da educação.

Podemos citar o filósofo americano John Dewey e seu seguidor William Kilpatrick (1871-1965), como os principais representantes da pedagogia de projetos. O método de projetos, criado por William Kilpatrick tem o objetivo de aproximar as atividades escolares da vida cotidiana dos(as) alunos(as), a partir da noção de atividade. O mesmo opõe-se à visão fragmentada de uma escola compartimentada com o conhecimento descontextualizado e explorado a partir de matérias isoladas.

Dewey afirmava que projetar realizando é viver em liberdade e que os rudimentos fundamentais para a elaboração de projetos na escola estão integrados a princípios assim destacados: princípio da intenção - toda ação, precisa ser compreendida e desejada, deve ter um significado, ser intencional, proposital. Para Dewey, o projeto é um trabalho construtivo, realizado por meio de uma atividade coerentemente ordenada, na qual cada passo é uma preparação para a seguinte. No princípio da situação - problema, o pensamento surge de uma situação problemática, exigindo analisar a dificuldade, formular soluções e estabelecer conexões, constituindo um ato de pensamento completo, possibilitando um processo de aprendizagem vinculado ao mundo da escola integrado as matérias do currículo escolar. Princípio da ação aprende-se pela razão, a emoção e a sensibilidade, propondo transformações no perceber, sentir, agir, pensar. Podemos observar, no princípio da real, experiência anterior, as experiências passadas como base na qual se assentam as novas. Conforme Barbosa & Horn (2008, pp. 23-30), o cérebro humano é um sistema aberto e plástico, em que cada vez mais está afirmada a idéia de que a inteligência é o processo de estabelecer inter-relações entre as estruturas cerebrais. Nesse sentido, a inteligência não é algo que acompanha o envelhecimento, tornando mais inteligente aquele que está mais velho ou preestabelecido ao nascer. Esta vai sendo formada à medida que o sujeito se vê em frente a situações desafiadoras, enfrentando problemas reais ou abstratos que se constituem na dinâmica cotidiana das relações dos indivíduos com o meio (Ibidem, p. 27). Podemos observar que os(as) aprendentes, atualmente, têm aprendido melhor aquilo que faz sentido para eles (as). A interação com o aprender não envolve somente a cognição, mas também o corpo e seus afetos.

Com foco nesse raciocínio, estimulamos os(as) professores(as) formados(as) criarem autorias a partir de seus projetos ampliando e flexibilizando suas propostas de atividades, encaminhamos propostas para o ‘aprender a aprender’, tornando esse processo mais significativo.

Em relação ao princípio da investigação científica, a ciência se constrói a partir da pesquisa e a aprendizagem escolar também deve ser assim. Hoje, passamos a conviver com as incertezas, com as diferentes interpretações. A verdade, portanto, não é absoluta, ela é construída e histórica. Podemos, a partir dessa afirmação em que a ciência é envolvida por complexidades, pensar a escola como espaço privilegiado nas sociedades contemporâneas para a aquisição e problematização do conhecimento. Na metodologia de projetos, o princípio da integração diz respeito a interação entre a pessoa e o meio ambiente como fonte de construção de conhecimentos. Sua avaliação sistemática e contínua na vivência com os projetos é entendida como um conjunto de ações que podem auxiliar os(as) professores(as) a verificar se, ao final do projeto, houve aprendizagem e se algo se modificou. Nesse sentido, ressaltamos a observação e direção do nosso olhar, para nós mesmos, exercitando a nossa auto-avaliação, o contexto (no qual atuamos profissionalmente), o grupo (nossas relações humanas) à luz de uma teoria inspiradora. Segundo Meyer (2007, pp. 119 e 120) é através do registro de nossas observações e reflexões que podemos rever nossos referenciais e nos encontrarmos em nossas particularidades. Por fim, o princípio da eficácia social encontra, na escola, uma prática de oportunizar experiências de aprendizagens que fortaleçam o comportamento solidário e democrático. (BARBOSA & HORN, 2008, p. 18).

Do ponto de vista histórico, os projetos foram construídos com o intuito de inovar, quebrando o marasmo da escola tradicional. Os princípios elencados por Dewey introduzem a idéia de rede, encadeamento sistêmico de idéias e atividades, apresentando uma aproximação com a visão desta pesquisa. O desejo de aprender é uma disposição pessoal, que nasce do motivo que o conhecimento tem para ser aprendido e é aí que nos motivamos. Os projetos sem significação para os(as) aprendentes, naturalmente, não despertarão interesse para suas aprendizagens.

Yus (2002) comenta que professores(as) devem ter autonomia para a elaboração de ambientes de aprendizagem, sugerindo elementos que sejam apropriados para as necessidades de seus(as) alunos(as) e que os novos modelos de formação incluam o cultivo e o despertar criativo. Nesse sentido, a formação inicial requer uma sensibilidade especial para os desafios do desenvolvimento humano, e não um pacote de métodos e materiais pré-determinados. Sugerimos, na formação continuada, a metodologia de projetos com o sentido dado por

Fazenda (2008), quando propõe que os projetos precisam ter caráter interdisciplinar, estabelecer conexões e associações que produzam sentidos tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Os diferentes projetos trabalhados no cotidiano da sala de aula foram partes do fio condutor que perpassou pelas oficinas e a construção dos portfólios. Com essa prática, os(as) professores(as) formados(as) passaram a ter uma postura metodológica interconectada com a sensibilidade, emoção, intuição, princípios éticos, parcerias, resiliências e alteridades.

2.3.3 Portfólios de autorias: teias significativas

A escrita da prática através dos portfólios exerceu importante papel nos processos formativos, pois é por meio de nossos registros que podemos repensar o momento presente e projetar o futuro. Há sempre um bom motivo para escrever. Escrevemos para organizar idéias, pensar melhor sobre as questões de aprendizagem, planejar, etc. De acordo com Barthes (1915-1980), autor do livro “O prazer do texto” (2004), o texto de prazer é aquele que contenta, enche, dá euforia, aquele que vem da cultura, não rompendo com ela, que está ligado a uma prática confortável de leitura. O autor ao referir-se aos textos, não os delimita a textos escritos, mas fala também de arte, pintura, música ou escultura. Para o autor, a escrita é o próprio desejo; quando o autor escreve um texto, ele o faz em comunhão com o prazer.

Algumas questões foram definidas com a perspectiva de contribuir com a formação continuada, a partir do desenvolvimento das autorias pedagógicas compreendidas como espaços formativos de encontros com a condição humana capazes de transferir o percurso da prática pedagógica. Foi nesse sentido, que os escritos tiveram sua significação no ser professor(a)- autor(a). Para isso, pontuamos que escrevemos para estarmos conosco, com nossas lembranças e aprendizagens, lembrando-nos que, refletindo nossos processos de aprendentes, percebemos a multidimensionalidade dos saberes da profissão, proporcionando sua reconstrução e (re)elaboração para as atividades metodológicas e, com isso, nos permitindo a formulação das próprias idéias e escolhas sem deixar de integrar as partes com o todo.

Assim, compreendendo que as autorias pedagógicas ocorrem daquilo que seus autores lançam mão ao compor seu pensamento. Por isso, as produções textuais foram trabalhadas para que a autonomia, originalidade e criatividade estivessem presentes. Mais uma vez

ressaltamos nosso entendimento sobre a autoria pedagógica como sendo um procedimento básico, no contexto educativo, porque realizamos constantemente nossas funções de autores(as), nas aulas, nas trocas de idéias, nos projetos, nas participações pedagógicas.

Salientamos que a importância dos portfólios no estudo em evidência se deu, principalmente, por este ser uma construção pessoal de cada professor(a)-autor(a), que pode selecionar seus trabalhos, suas aprendizagens, fazer a seleção e organização de modo que, para cada portfólio, exista uma explicação particular. Por outro lado, a sua originalidade faz dele peça única, singular e peculiar, em que a sensação de pertencimento é muito importante para o(a) professor(a) autor(a), no sentido de que cada portfólio é uma criação única, porque o próprio autor escolhe as produções que incluirá. O(A) professor(a) formado(a) necessita caminhar com autonomia nessa autoria, vendo o que não via antes, ouvindo e aprendendo a aprender. Para que tal produção aconteça, faz-se necessário a estimulação da leitura de si, do outro e do mundo. Para isso a construção de portfólios de autorias foi fundamental, para que o(a) professor(a) se sentisse autor(a) de tudo que foi vivenciado na formação continuada, desenvolvendo percepções dos sentidos, questionando, criticando, (re)encantando-se.

São inúmeras as possibilidades que o ser humano tem diante de si, para vivenciar sua criatividade e, em várias situações do cotidiano, ele se depara com realidades em que é obrigado a se adaptar, porém faz-se necessário que a liberdade e autonomia sejam preservadas. Nessa direção, o(a) professor(a) formado(a), ao utilizar sua criatividade, pode resolver problemas, encontrar caminhos novos ou possíveis para enfrentar os desafios, portanto, é necessário que sejamos criativos.

Podemos observar nos portfólios de autorias a complexidade, o mundo da racionalidade e da sensibilidade, do eu e do outro, além de como é visto por nós o mundo do qual fazemos parte. A construção deles envolveu a interconexão e a inter-relação entre os conhecimentos e saberes da formação continuada, assim como o espaço do cotidiano pedagógico. Pensando no objeto de pesquisa que tanto nos interessa, reconhecemos que a criatividade pode permitir ao(à) professor(a) em formação continuada, encontrar suas autorias pedagógicas, possibilidades de transformar sua condição humana e a prática docente, em histórias desafiadoras e estimulantes, permitindo o sentir-se capaz de criar, elevando a auto-estima docente.

Buscamos em Castanho (2000, pp. 82-84), a partir de seus estudos, os oito critérios da criatividade por ela apontados. O primeiro diz respeito à sensibilidade aos problemas, que significa olhar para as sutilezas, coisas e pessoas. O segundo é denominado pela autora de estado de receptividade, que é quando manifestamos que o nosso pensamento está aberto e

fluente para o diálogo. Nessa direção, o critério da mobilidade diz respeito a nossa capacidade adaptativa.

Nas palavras de Assmann (2001), a educação só consegue bons resultados quando se preocupa em gerar experiências de aprendizagem, criatividade para construir conhecimentos e habilidade para saber acessar fontes de informação sobre os mais variados assuntos. A flexibilidade é um aspecto cada vez mais imprescindível na formação docente. No mundo atual, são muitos os conhecimentos em constante processo de mutação, daí ser necessário trabalharmos a formação docente como sendo capaz de ultrapassar o papel do professor (a), como aquele que reproduz e traduz o saber. Buscamos, no critério da originalidade, o desenvolvimento de um pensar divergente e inteligente, abrangendo a criação, exploração, aventura e a impaciência pelo desconhecido e indeterminado. Kneller (In: Castanho, op. cit., p. 84). A Análise diz respeito à nossa percepção sincrética das coisas, permitindo conhecimento nas diferenças para a descoberta da originalidade e individualidade. Na síntese, encontramos a reunião de diferentes objetos ou partes destes, para lhes dar novos significados.

Portanto, de acordo com o último critério para o desenvolvimento da criatividade, é preciso termos uma organização coerente, como meio pelo qual harmonizamos nossos pensamentos, sensibilidades e percepções, de acordo com nossas individualidades.

Sendo assim, de acordo com as pontuações acima destacadas, os portfólios podem abrir caminhos para as ousadias pedagógicas, porque os(as) professores(as) formados(as), com suas autorias, podem reconhecer potencialidades e fragilidades em suas práxis pedagógicas. Os oito princípios em destaque apontados por Castanho e interpretados por nós indicam que o envolvimento do(a) professor(a) formado(a) na confecção de portfólios é crucial para o desenvolvimento de suas autorias pedagógicas. Observamos que uns se arriscaram mais com suas idéias, outros caminharam com mais cautela, seguindo um padrão determinado, de apenas reproduzir os projetos trabalhados na sala de aula, outros ainda precisaram ler mais, refletir, organizar-se e planejar melhor antes de pôr em prática uma nova idéia.

O Portfólio é um instrumento de trabalho do(a) professor(a) para documentação e avaliação do seu trabalho no decorrer de um determinado período. Pode ser também concebido como um conjunto ou coleção daquilo que está ou pode ser guardado num portfólio (fotografias, gravuras) VILLAS, BOAS (2004, P. 37).

Alarcão (2008) identifica o portfólio como um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematizada no tempo, além de ser revelador do percurso do profissional da educação. Tal definição tem ressonância com o

nosso entendimento, quando observamos, nos dizeres das autoras, que esse instrumento de produção docente é uma apresentação do perfil desse profissional com seus fazeres e saberes apresentados com autonomia.

Portfólio é um termo de origem anglo-saxônica que designa o conjunto de títulos e ações de um inventor individual ou institucional, ou, ainda, um documento formal que apresenta as experiências de aprendizagem fora da escola, sendo utilizado para solicitar reconhecimento acadêmico da aprendizagem experimental. O portfólio também pode ser usado tanto por alunos como pelos(as) professores(as), com o objetivo de fazer uma reflexão crítica sobre o seu processo acadêmico, visando suas melhorias de competências, atitudes ou conhecimentos. (Ibidem, p. 54).

Esse instrumento, enquanto ferramenta pedagógica, pode ser descrito como uma coleção organizada e planejada de trabalhos produzidos pelos alunos, ao longo de um determinado período de tempo, de modo a poder proporcionar uma visão ampla da aprendizagem efetuada, bem como dos diferentes componentes do seu desenvolvimento cognitivo, meta cognitivo e afetivo. Reflete também a identidade de alunos(as) e professores(as), em cada contexto, enquanto construtores de seus desenvolvimentos, ao longo de suas vidas. Também permite uma verdadeira avaliação contínua.

Historicamente, o trabalho com os portfólios nos remete a Freinet (1896-1966), que difundiu a importância das atividades cotidianas das crianças serem documentadas em um grande álbum/caderno exposto na entrada da sala de aula. Para esse pedagogo francês, ele era fundamental às crianças, pela relação delas com a escola e vida, também o registro de sentimentos, impressões, experiências vividas no grupo em sintonia com as atividades realizadas junto à comunidade, “Livro da Vida”, assim era chamado o álbum.

Nos portfólios de autorias, foram registrados fatos pedagógicos, intervenções, criações, sentimentos, acréscimos de conteúdos, onde o olhar registrado do(a) professor(a) formado(a) é fundamental, e não a transcrição linear de projetos.

Nesta tese será usada a palavra “Portfólio” por ser mais conhecida. Sendo por nós também definido como um veículo de autoria, uma organização metacognitiva de aprendizagens que, interconectadas, vão se transformando em diferentes formas, cores e imagens. Retornando ao conceito de portfólio, destacamos que ele significou, no estudo em pauta, uma orquestração relacionada com a harmonização entre a cognição, a afetividade e o

eu-outro, em interconexões com as aprendizagens. Em nosso estudo de Tese, denominamos portfólios como “portfólios de autorias”¹³.

Estabelecemos a diversificação como critérios para suas confecções e deixamos que a criatividade de cada professor(a) formado(a) fosse evidenciada nas capas, reflexões, apresentações, ilustrações e nos tamanhos, entre outras referências. Era importante a divulgação dos percursos da construção dos portfólios, porque os(as) professores(as) formados(as) iam se diferenciando à medida que suas autorias apareciam no seu pensar e agir profissional, revelando as potencialidades e as fragilidades dos seus(as) autores(as). Cada portfólio apresentado nos convenceu de que aquele era o caminho e que sensação prazerosa era escutar, ver a satisfação com que os(as) professores(as) formados(as) apresentavam suas produções.

Na sua obra “O método Quatro”, na qual trata da ecologia e da organização das idéias, Morin (2002, p. 135) apresenta-nos Wojciechowski, autor que, “de maneira sistemática, considerou as construções intelectuais como esfera dotada de um poder próprio”. Para ele, as construções intelectuais não são a soma dos conhecimentos individuais, mas o produto de todos os processos de conhecimento, constituindo uma identidade “distinta na sua natureza, existência e causalidade própria”. Assim, uma vez formadas, as construções intelectuais vivem uma vida própria, integram-se nas relações dialéticas com as transcendências humanas, gerando situações imprevisíveis para seus autores.

2.3.4 Há tantos jeitos diferentes de produzir autorias!

Para que essa possibilidade de conquista da liberdade se tornasse real, enaltecemos as autorias quanto ao pensar e agir, como forma de ultrapassar a reprodução de saberes, para que, partindo daí, as(os) professores(as) fossem criadores(as) de saberes e, através da escrita produzida em seus textos de autorias, nos portfólios e oficinas reflexivas, puderam lapidar artesanalmente suas subjetividades para facilitar interações entre eles o grupo que fizeram desencadear o surgimento de reflexão do mundo que nos cerca, sua cultura, seus valores, tipos, conceitos e preconceitos (LAJOLO, 2000, pp. 26-27).

¹³ Considerado por nós como um instrumento pedagógico do(a) professor(a)-autor(a) na apresentação de suas tecelagens de autorias.

Vozes, experiências e histórias pelas quais eles dão sentido ao mundo, contribuem para o resgate de sua auto-estima e expressividade. Contribuem, ainda, não só para reflexão sobre o contexto escolar, como também para a reflexão sobre os aspectos pessoal/subjetivo de sua profissão. (Ibidem., p. 91-92).

A autora salienta que sua literatura é um forte veículo transformador, capaz de aguçar nosso lado emotivo para uma possível criação de autorias, na produção escrita. Os textos de autorias nos forneceram elementos de análise capazes de nos ajudar a compreender o modo pelo qual os(as) professores(as) em formação continuada se expressaram, a partir das temáticas que foram trabalhadas na experiência dessa formação, com suas tramas subjetivas de falas, gestos, olhares e atitudes dos(as) professores(as). Quando falamos em criar algo diferente, em se tratando da produção escrita, dificilmente podemos nos desviar da questão sobre o ser autor(a) de autorias. Em função disso, consideramos importante indicar alguns autores que produziram obras, cada um ao seu modo, sobre essa questão.

Possenti (2001, p. 17), partindo do pensamento de Foucault (1969), propõe noções de autoria, afirmando;

Os elementos fundamentais para repensar a noção de autoria são o reconhecimento que, quando se fala em autoria, pensa-se em alguma manifestação peculiar relacionada à escrita; não se pode imaginar que alguém seja autor, se seus textos não se inscreverem em discursos, ou seja, em domínios de memória que façam sentido; por fim, nem vale tratar de autoria sem imaginar a pessoalidade, de alguma singularidade.

Destacamos que o processo do(a) professor(a) formado(a) em encantarem-se e (re)encantarem-se, refletidos em suas autorias como a possibilidade de sonhar aprendendo a vida inteira e por todas as formas de viver. Assim sendo, descobrir caminhos novos requer responsabilizar-se pela construção desses caminhos. Neste sentido, Riolfi (2007, p. 37), reforça que, talvez, a chave, de um percurso de formação esteja na responsabilização do sujeito trabalhando pelo seu próprio destino. Concordando com a autora, propusemos na formação continuada aqui relatada que os saberes dos(as) professores(as) formados(as) não fossem reduzidos ao papel de porta-voz de terceiros, tentando tirá-los de uma escrita narcísica para a experiência compartilhada. Conseqüentemente, afirmamos que a base formativa de um(a) professor(a), para ser autor(a) de sua prática educativa, vai além de uma formação inicial de cunho repetitivo, com leituras de textos que fogem sua realidade . Para ilustrar

destacamos na obra, “Da fofoca à citação”, um trecho voltado para as crianças e suas relações com os textos;

Quando pequenos, mais dia ou menos dia é hora de ir à biblioteca escolar para fazer pesquisa. Folheamos livros, encontramos trechos que tratam do assunto que nos interessa, e tomamos notas. Em geral, copiamos, depois ilustramos, desenhamos, pintamos e entregamos à professora. Práticas de iniciação à pesquisa, tradicionais, por vezes criticadas, mas, ainda em vigor e sem dúvida para muitos de valor. Assim, segue-se por muitos anos. Atualmente com o advento da Internet, os alunos “pesquisam”, isto é, põem os instrumentos de busca da Internet em marcha e uma vez localizados os arquivos desejados, imprimem o material encontrado, entregando aos mestres sem sequer lê-lo. Mais adiante, quando chegamos ao ensino superior e, especialmente na pós-graduação, a mensagem que recebemos dos professores é bem outra! A ordem é mostrar claramente de onde se copiou e copiar fielmente. Aquilo que não devia ser feito, agora deve ser feito. Ao mesmo tempo, solicita-se a esses mesmos alunos que sejam originais, criativos, que tenham idéias próprias, que sejam autores, que não façam meras colchas de retalhos. (MACHADO & GIANELLA, 2000, p. 10-11)

O pensamento acima nos conduz a abordar a produção de escritos mais amplos, que facilitem a produção criativa e crítica. Falar em “possibilidades de autorias pedagógicas”, ou em “desenvolvimento da autoria”, remete-nos a outros domínios da criação, tais como a arte, filmes, CDs, a produção de cultura e tecnologias. Assim sendo, Machado (2007) considera que, para ser autor(a), não basta escrever, é imprescindível entregar o seu escrito ao olhar do outro e à circulação pública acarretando, assim, a elevação da auto-estima e fortalecimento do conhecer a si, no caso dos(as) professores(as) formados(as).

A autoria pedagógica e também de pensamento pressupõe espaços de liberdade que se constituem a partir da aceitação das diferenças e do prazer em pensar. Tal realidade torna-se possível na medida em que o sujeito possa conceber-se diferente do outro e sinta-se em relação com este. O prazer estará na descoberta da possibilidade de criar um objeto sobre o qual terá posse. (ANDRADE, 2002, p. 19).

Quando pensamos em autorias pedagógicas, nos voltamos para os(as) professores(as) em seu contexto, que, estando atentos aos caminhos abertos de sua profissão, aprendem e elaboram, saboreiam e transformam em saberes os conhecimentos, tornando-se criadores de novos paradigmas pedagógicos e, portanto, são sempre os(as) professores(as) que se aperfeiçoam.

Os textos de autorias podem ser traduzidos, no pensamento de Barthes (2004), como um tecido, se fazendo com entrelaçamentos perpétuos; nessa textura em que o sujeito se desfaz nela, qual uma aranha que se dissolve nela mesma, nas secreções construtivas de sua

teia. Nos fios dessa teia, encontram-se as nossas concepções de escrita aqui assumidas como uma complexa atividade de pensamento. É uma atividade pessoal, mas, na sua essência, uma prática social, que pressupõe as interlocuções entre nós que, mediados por nossos registros e reflexões, tecemos o processo de apropriação de nossa história, individual e coletiva. Para o autor (ibidem, p. 30), o texto é uma tecelagem artesanal, trabalhada pelo autor e leitor, em que estes irão encontrar prazer no texto que é plural e sua interpretação também o será, pela atividade social da produção, sua interpretação também o será.

Sabemos que, ao produzirmos um texto, mesmo que esteja bem organizado, ele nunca pode ser considerado acabado, por ser uma fonte perene de interpretações e de sentidos. Como os textos produzidos por nós estão sempre mudando de acordo com o seu tempo, histórico, pessoal, de aprendizagens, estes nunca deixam de suscitar outros textos, a partir de suas motivações, daí seu constante movimento, sempre em metamorfose. Pudemos observar que as autorias dos(as) professores(as) formados(as) apresentaram várias criações e significações, comportamentos de satisfação e prazer por se sentirem autores(as), entrelaçados(as) com suas emoções, formaram um tecido, resultante das influências pessoais de suas criações. Trata-se de reconhecer as autorias nos(as) professores(as) formados(as), como prática de produção e criação, constitui-se como instrumento indispensável para a formação do(a) educador(a), desejante e, principalmente, autor(a) de seu próprio sonho.

Foi possível observar que as produções revelaram o professor(a)-autor(a) como um novo ponto de partida, nas características de suas individualidades. Essa perspectiva apresenta importantes indicativos para os processos de formação e representa um fio essencial, que, através do qual e pelos encontros formativos, os sujeitos desse estudo desenvolveram-se significativamente, mediante processos de interlocução entre si, com a pesquisadora e também em suas práticas pedagógicas, considerando a relação intrínseca entre as práticas na sala de aula infantil, saberes despertados e adquiridos na formação, complexidade dos diferentes contextos da condição humana e nas histórias profissional, social e cultural dos participantes.

A nossa pretensão foi abraçar a produção textual como produto de escrita, a partir dessa transcendência, num processo de subjetivação em conexão com o soltar-se, descobrir-se e aprimorar-se. Não houve regras e normas do que deveria ser escrito e como deveria ser o formato da escrita, uma vez que, para nós, representa um modo de expressar os desejos, as curiosidades e as descobertas pedagógicas e interesses pessoais que estiverem em interação com suas autorias; e assumir o próprio escrito, passando da esfera individual para a pessoal e, com isso, alcançar o coletivo e subjetivo.

Os pensamentos conceituais dos autores destacados constituíram importantes guias para o desenvolvimento, análise e aprofundamento do percurso de investigação, nas autorias do ser professor, produzidas pelos(as) professores(as) formados(as).

CAPÍTULO III

CONFIGURAÇÕES PARADIGMÁTICAS: aprendendo a condição humana no ser professor(a)-autor(a)

O amor e a sabedoria são sentimentos que ligamos ao outro e faz superar qualquer barreira que venha existir na nossa caminhada profissional como educadoras e seres humanos que somos. (Profa. da Creche Pequena Princesa. Cabedelo-2008)

Neste capítulo, pretendemos dialogar com algumas configurações paradigmáticas da formação superior para o magistério no contexto atual, com suas possíveis articulações no mundo da educação e com a produção de conhecimentos em consonância com a realidade complexa da formação docente. A educação superior desempenha, enquanto processo formativo, um importante papel no atual estágio de desenvolvimento econômico, no qual inovação e pesquisa agregam valores à formação dos(as) educadores(as), resultando maior competência e melhor qualidade na produção dos(as) professores(as) formados(as), que irão se inserir no mercado de trabalho.

Tecendo os desafios e as demandas da escola pública brasileira na atualidade, nossa intenção é ressaltar, nesse construto, que o ato ou ação de aprender pode ser vivenciado pelos(as) professores(as) formados(as) ou em formação, enquanto profissionais que podem refletir sobre as suas possibilidades de serem autores (as de suas práticas, a partir de produções diferenciadas, criando e recriando com base nos saberes que a formação lhes proporciona. Acreditamos que, nesse contexto, o(a) professor(a)-autor(a) é aquele(a) que possui comportamento profissional capaz de reposicionar-se, refazer impressões, desconstruindo o que está pronto, e, que partindo de suas autorias, possa dar um novo encaminhamento de seus pensamentos, desvelados em sua ação.

Nessa procura, dialogamos com o conceito de educação superior, como sendo este integrado a um campo específico e definidor desse processo, que, quando bem vivenciado pelo(a) professor(a) formado(a) e em formação, possa ser capaz de superar os limites da racionalidade da ciência moderna. Com essa visão de superação e transformação da realidade, a formação inicial docente precisa contemplar um pensar complexo, evidenciando-se os saberes da condição humana incorporados na pessoa do(a) professor(a), devendo este(a) ser visto(a) como participante e autor(a) de sua história formativa. Assim, precisa encantar o(a)

professor(a) formado(a) em formação continuada, com perspectivas de construir um saber docente diferenciado. Nesse estudo de tese, os saberes na formação inicial se inserem e se desenvolvem, integrando o pensamento de Edgar Morin e Paulo Freire. Buscamos no primeiro, a compreensão do ser professor(a)-autor(a) na aprendizagem do saber da condição humana, e, no segundo, a concepção de autonomia e desenvolvimento do humano como fonte propulsora de autorias.

3.1 Formação inicial de professores (as). Complexidades e incompletudes

Formar professores(as) tem sido sempre um grande desafio. Nos dias de hoje, é possível ainda reconhecermos a necessidade de superarmos problemas de fragmentação e descontinuidade das ações relativas à prática dos(as) professores(as) formados(as), enquanto profissionais docentes. A formação inicial vem sendo, nos últimos tempos, confrontada com uma série de dilemas organizacionais, por se tratar de uma formação que deve, ao mesmo tempo, ser científica (por estar inserida no domínio do academicismo), pedagógica (por estar inserida no domínio das competências e das habilidades de ordem metodológica), profissional (por estar aprendendo um ofício) e pessoal (por estar desenvolvendo a personalidade para ser capaz de exercer o ofício de educar).

No contexto educacional brasileiro, o cenário da docência nas Instituições de Educação Superior (IES) passa por uma séria crise, retrata o descrédito da sociedade pelo sistema formal de ensino em todos os níveis, sendo necessário enfrentar e ultrapassar rupturas e conflitos de ordem individual, profissional e sociocultural.

Atualmente, os cursos superiores não são mais credenciados permanentemente; eles terão de ser recredenciados a cada quatro ou seis anos, considerando-se os resultados do provão, indicadores de censo escolar e as condições de oferta. Essa mudança na avaliação dos cursos demonstra o surgimento de uma política de avaliação que busca apresentar um Novo Modelo de Ensino Superior. Podemos perceber que, atualmente, no Brasil e no mundo, vivemos contextualizados pelo fenômeno da globalização e, com situações de violência, corrupção, desmando e impunidades se alastrando, claro, repercutindo na educação. A atividade docente deve ser analisada a partir da compreensão de que o desenvolvimento profissional é também produto das determinações do contexto histórico, no qual o professor está inserido.

A lógica econômico-mercadológica reguladora das ações e das instituições, acrescida das transformações das políticas públicas e do papel do estado, tem permeabilizado o campo educativo, provocando importantes mudanças na estrutura curricular, na planificação e gestão dos sistemas educacionais. Como diz Forster & Broilo (2008, p. 20), “o Estado - Nação tornou-se demasiado pequeno para os grandes problemas da vida e demasiado grande para os pequenos problemas da vida”; por causa disto e diante dessa realidade os(as) professores(as) têm sido apontados como os responsáveis pelas mazelas dos sistemas educativos.

Com certeza, estamos diante de uma nova época, a de processamento da informação, de conhecimento e produção de saberes, baseada na revolução tecnológica da informação cada vez mais interativa e cada vez mais competitiva. Nesses termos, insere-se a importância da formação de um(a) professor(a) que consiga unir sua ação pedagógica à situação social em que atua, propondo alternativas em busca de uma educação transformadora, superando as práticas pedagógicas que se vinculam a uma pedagogia opressora.

Entendemos que a educação superior deve estar vinculada à discussão dos problemas da sociedade como um todo, levando-nos a acreditar que, neste início do século XXI, as Instituições de Ensino Superior, no Brasil, encontram-se diante da necessidade de rever conceitos e abandonar velhos paradigmas para acompanhar as tendências do que está prevalecendo no mundo, como: interdisciplinaridade, vínculo com o trabalho, prazer, aprendizagem lúdica, envolvimento, avaliação de processo, aprender, saber aplicar e ressignificar a informação, organização de conteúdos em espiral, diversidade na sala de aula, escola inclusiva, entre outras. São alguns termos com os quais convivemos no meio educacional, resultando questionamentos sobre adequações na formação inicial e a organização do conhecimento no contexto atual.

Neste sentido, Gadotti (2006) diz que: “hoje, o contexto é o próprio mundo globalizado, até para transformar profundamente o modelo de globalização dominante, essencialmente perverso e excludente”. Isto nos diz que, neste novo século, as exigências e os desafios impostos pelo mundo moderno vão implicar para nós, professores(as) formadores(as) universitários(as), revisar o nosso olhar para a formação inicial de professores(as), buscando, para ela, um repensar em sua gênese, estimulando a sensibilidade, sonhos e a construção de conhecimentos. Assim, antes da pós-modernidade, quando as metáforas vigentes preferidas eram: estabilidade, fortaleza particular, além de parede firme e estável, nos dias atuais, tais metáforas passaram a ser adaptabilidade, flexibilidade e permeabilidade. Sendo assim, na atualidade, a habilidade para a adaptação e a mudança é imprescindível. (CELANI, 2004, p. 55). A relação entre a formação de professores(as) e a globalização se dá pela necessidade de

entendermos que, no mundo atual, não cabe mais ao(a) professor(a) dominar somente os conteúdos. Nessa realidade, é preciso, em nosso entender, sabermos articulá-los com as demais áreas do conhecimento e do saber, trabalhando e transformando os conteúdos, em conhecimentos e saberes.

Diante do cenário até aqui apresentado, faz-se necessário uma formação inicial que integre o ensinar e o aprender. Tais construtos pretendem propor caminhos para uma formação docente que proponha a busca constante pela atualização no aprender a aprender, tendo a expectativa de que os(as) professores(as) em formação venham possuir conhecimentos mais pertinentes na área cognitiva, compreendendo como o ser humano desenvolve seu processo metacognitivo, isto é, como ele reflete, analisa, compara, justifica, argumenta, infere conclusões, generaliza, cria, inventa, imagina e também tem conhecimentos da área humana em suas interações com o mundo social e afetivo. Portanto, destacamos palavras que podem integrar os processos formativos, que, na nossa visão, são essenciais, como: sonho, emoção, diálogo, participação, integração, relações humanas e vontade.

Afinal, como escrevemos anteriormente, no contexto atual, permeado pelas mudanças sociais, econômicas, culturais, educacionais, tecnológicas, entre outras; destacamos como a grande meta do ensino na formação inicial no novo milênio, como tão bem diz Morin (2004) está na “Religação dos Saberes”. Enquanto fragmentado, o saber não pode oferecer nem sentido, nem interesse, no entanto, quando contextualizado, abre oportunidades para despertar no(a) professor(a) em formação interesse, sentido e curiosidade, porque, com base na proposta do autor acima citado, o(a) professor(a) pode aproximar-se dos saberes da condição humana que são: autoconhecimento, auto-estima, limites, desejos, entre outros. Assim sendo, pensamos ser desafio para as Instituições de Ensino Superior, responsáveis pela formação de professores(as), favorecerem a eles a criação de suas próprias produções originais, assim como suas intervenções no mundo, deixando sua marca como pessoa e também como profissional. Com essas questões formativas, esperamos que o(a) professor(a) em formação, aprimore, em sua profissão, sua singularidade que pode ser mais humanizada.

No Brasil, temos uma variedade de tipos de Instituições de Ensino Superior (IES). Pela LDB/96, as IES se dividem, segundo a organização acadêmica, em: universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores. Outro fator da realidade brasileira destacado pelas autoras diz respeito à distribuição das IES, segundo regiões da Federação. Fica clara a alta concentração (59%) de instituições na região Sudeste (SP, RJ, ES, MG), seguida da região Sul (14%), da região nordeste e da Centro-Oeste (11%). A região Norte (4%) apresenta o índice mais baixo (FERNANDES & GRILLO, 2001, p. 23).

A partir dos dados apresentados, fica claro que o desenvolvimento da região vai implicar um número maior de pesquisas, de pós-graduados e assim por diante. No conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo levando-se em consideração o setor privado.

Dessa maneira, o autor Júlio Emílio Diniz Pereira (2006), em seu livro “Formação de Professores Pesquisas, representações e poder” mostra que as possibilidades para a formação profissional são encontradas no nível superior de ensino (universidades e institutos de ensino superior), além dos institutos superiores de educação, que podem estar ou não ligados à universidade, com seus cursos de licenciaturas especiais, de graduação plena, com carga horária de 540 horas/aula e curso normal superior, com carga horária menor, além da formação profissional no nível médio de ensino, com os cursos pedagógicos, com carga/horária ainda menor. Diante das características da educação superior no Brasil, refletida anteriormente, incluímos: a era do conhecimento, mundo globalizado, expansão acelerada do sistema educacional, diversificação no ensino superior intra e entre regiões, com instituições públicas e privadas, universidades ou não, diante desse quadro, podemos observar que os desafios, no terceiro milênio, desembocam num contexto de novas lógicas e sensibilidades.

Reconhecemos que a formação inicial nas universidades enfrenta desafios, tais como o de temas emergentes na sociedade, os quais não possuem uma clara inserção nos fazeres e saberes do cotidiano acadêmico; o de temas cuja abordagem requer uma transversalidade teórico-conceitual - metodológica, pelas diferentes áreas do conhecimento (DORNELES, 2006). Podemos, então, perceber que a sinergia e o sincronismo institucional são capazes de promover e produzir conhecimentos de forma interdisciplinar e multidimensional.

Essa forma de pensar a formação inicial tem nos levado a entender a natureza organizacional da Universidade, como sendo um lugar de produção e aprendizado de conhecimentos e também como sendo um local de cultura, arte, espiritualidade, amizade, autorias e, principalmente, de vida. Uma vida em formação, em descobertas e transformações.

Morin (2004) nos fala que a vida, tal como é geralmente ensinada e apresentada nos programas escolares, assume sempre uma feição de coisa morta. Mas ela é, com certeza, o contrário: ela se define por um processo dinâmico, em perpétuo devir.

Assim, nas interlocuções configuradas no âmbito universitário, a condição humana precisa ser dinamizada de forma criativa, produzindo singularidades, inventando e criando outros modos de existência de forma singular e criativa, o que, atualmente, encontra-se ausente no nosso caso, da formação inicial atual, que vem se apresentando desintegrada, fragmentada e desconectada, enquanto saberes particulares ou especializados. Para (Stacey In:

Celani, 2004, p. 38), a criatividade está ligada à tensão, ao conflito e à perspectiva em constante mudança. Portanto, a atividade criativa vai exigir do(a) professor(a) que ele(a) faça novas matrizes para substituir as conhecidas. Sobre essa questão, o autor mostra que o problema na utilização das antigas é que, apesar da segurança, as matrizes servem para identificar caminhos já conhecidos. A incerteza e a instabilidade exercem papel positivo, podendo ou não levar-nos a novas situações.

Outro desafio do tempo presente é o de estabelecer um diálogo entre o sujeito da razão, sua subjetividade e a compreensão da objetividade para nela intervir. A integração da subjetividade e objetividade na formação inicial de professores(as) está sendo compreendida, por nós, dentro de um contexto amplo de transformações sociais e culturais, afetando não só o que temos de saber para enfrentar o mundo, mas também o que temos de saber para compreender a nós mesmos e aos demais.

Vincent (2004, p. 180) afirma que o indivíduo só existe enquanto sujeito no mundo que lhe pertence e o define, esse mundo dele, chamado pelo autor como mundo não corporal, que é único e pertence ao indivíduo, logo é um mundo dele, cujo tamanho depende apenas de seu saber. Para o autor, o mundo só existe no corpo, porque o corpo produz o mundo, quer dizer, o corpo fabrica seu próprio saber.

O corpo é o teatro do mundo. A escola não pode ir contra o humano, ela deve ser uma escola dos sentimentos. Eu defendo o prazer, é claro, mas, mais do que isso, defendo a totalidade das emoções. São elas que permitem o reconhecimento do outro. Processos que se opõem encontram-se no centro das paixões. (Ibidem, p. 184).

Sendo assim, a formação inicial do(a) professor(a), conforme nos aponta o autor, precisa olhar suas subjetividades, sonhos e emoções, resgatando elementos fundamentais da vida humana através das linguagens dos sentimentos. Assim, no mundo não corporal, existem espaços de autorias, pois ele é único e pessoal; e suas manifestações são decorrentes do próprio saber e da forma como interagimos com a natureza e com as pessoas.

Nessa perspectiva, novamente trazemos Gonzáles (2005), que enfatiza e tece o nosso pensamento na ampliação do sentido de subjetividade que está contida, tanto no plano individual quanto no social. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva, tanto dos sujeitos em seus diversos momentos, quanto nas relações produzidas. Os diferentes espaços de uma sociedade concreta estão estreitamente relacionados entre si, com suas implicações subjetivas. Essa organização é denominada pelo autor como

subjetividade social (Ibidem, p. 24). Portanto, a subjetividade social não deve ser entendida como algo externo aos indivíduos, mas como processo implicado num sistema complexo¹⁴.

Nos contextos da formação docente, a subjetividade social descrita por Gonzáles pode ser vivenciada na dinâmica das relações sociais, na qual os diferentes papéis e posições entre o ensinante e o aprendente se entrelaçam nas tramas interativas, em que cada envolvido tem sua motivação, significados e sentidos mesclados de particularidades e de desenvolvimentos subjetivos. Desta forma, nesse espaço formativo, percebemos ser importante a interação comunicativa, que é uma necessidade humana e cultural.

Ampliando esse olhar, Morin (2004) nos diz que o que surge nas intervenções não corporais não é somente porque o humano encontra-se no que é vivo, mas igualmente o que é vivo encontra-se no ser humano. Corroboramos com o pensamento do autor e entendemos que o(a) professor(a) formado(a) ou em formação deve compreender que o sentido de valores como solidariedade, fraternidade, confiança, respeito e amor, na sua prática profissional, são partes constituídas no todo da nossa condição humana. Morin (op.cit) demonstra sua compreensão acerca da subjetividade, como sendo um emaranhado de ações, de interações e de retroações, integradas a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Essa reflexão nos leva a Freire (1993), quando nos propõe repensar o papel da subjetividade na história do desenvolvimento profissional dos professores.

Nessa perspectiva, podemos perceber a necessidade de comunicação e de socialização que está presente na essência do ser humano. Somos seres sociais, com expressão de nossos sentimentos, pensamentos, ideais e valores. Com a nossa subjetividade na convivência social,

A prática política que se funda na compreensão mecanicista da história, redutora do futuro a algo inexorável, castra as mulheres e os homens na sua capacidade de, decidir, de optar, mas não tem força suficiente para mudar a natureza mesma da história e a educação como possibilidades concretas de realização da humanização. (1993, p. 14).

Nessa perspectiva, podemos perceber a necessidade de comunicação e de socialização que está presente na essência do ser humano. Somos seres sociais, com expressão de nossos sentimentos, pensamentos, ideias e valores. Com a nossa subjetividade na convivência social, vamos internalizando e modificando nosso sistema simbólico, que nos permite ampliar nossas comunicações.

¹⁴ A cultura e a sociedade são sistemas complexos que envolvem diferentes áreas do conhecimento, o que exige um olhar mais amplo e abrangente para a solução dos seus problemas. (MORAES, 2004, p. 33)

Como vimos no Capítulo I, o pensamento Freireano é importante, sobretudo por nos apresentar caminhos possíveis para uma formação e profissionalização docente, pela qual exige de nós uma nova compreensão e remete-nos a repensar nossos saberes profissionais, nossas práticas e condutas, estimulando-nos e propondo-nos pensar o desenvolvimento da autonomia de pensamento em nossos alunos. Freire diz (1996, p.66) que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Conhecer, para nós, nessa perspectiva, é também vivenciar a competência intuitiva, percebendo o invisível aos olhos, gostando-se como um ‘ser’ inacabado (vir-a-ser), em constante processo de transitividade em sua educabilidade. Numa perspectiva democrática, não devemos programar alguém para aprender, impossibilitando-o viver sem suas referências de um passado, nem aquelas relacionadas com o hoje para o amanhã; nas quais, quer que haja pessoas, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender. Portanto, não há existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a vivência de nossa consciência.

As emoções, as trocas e os valores estão em todas as relações afetivas e, nestas, há construções de significados no ser professor(a) e no seu fazer pedagógico. Portanto, a maneira como o(a) professor(a) lida com seus alunos já é, por si só, uma linguagem de emoções que podem ser passadas de forma positiva ou negativa. Em relação aos processos de ensino-aprendizagem, estão presentes os pensamentos que não se dissociam das emoções. Nos dizeres de Gonzáles (2005), devemos ser entendidos pelas nossas subjetividades, que são construídas no espaço social e constituídas por nossas emoções e pensamentos.

Portanto, o lugar das emoções em nossa constituição humana é um aspecto que deve ter clara a necessidade de sua integração com os demais âmbitos da natureza humana, em especial com o cognitivo. Entendemos que afetividade, como resultado de nossas emoções; e a inteligência constituem uma parceria inseparável na nossa evolução psíquica.

Ainda, Silva (2000), o ser humano atribui valor, realiza e se realiza ao perceber-se como ser-no-mundo, em sua relação com o outro. O autor nos leva a pensar que o(a) professor(a) em formação inicial é um ser que, em sua condição humana, organiza-se profissionalmente pela apropriação e transformação de fatores sociais, culturais, religiosos, psicológicos e educacionais, numa relação dialética em que cria e recria.

Mas como deve ser a formação inicial de professores, para que se constituam em conhecimentos expandidos a uma base diversificada de atuações pedagógicas?

Nessa direção, respondemos que a formação inicial, no nosso ponto de vista, precisa assumir uma base não só de conhecimentos científicos, mas formar o ser professor com alma de educador. Ilustramos esse parágrafo com o que Freire (1996, p. 100) ressalta que “é vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna, que, em grande parte, preparo-me para assumir ou refazer o exercício da minha autoridade de professor. “ Para construir essa prática, o professor em formação necessita de uma formação inicial que alicerce o seu processo de autonomia para o desenvolvimento de suas autorias.

Identificamos, em Imbernón (2009), similaridade com as ideias acima apresentadas, nas quais o seu olhar propõe a reflexão sobre evidências, que a prática formativa dos últimos anos vem mostrando. O autor nos convida a colocar em quarentena e em discussão nossos pré-conceitos sobre formação inicial de professores(as), para que possamos começar a ver nossos saberes de outro modo, tentando mudar e construir novas formas de ver o ensino e a formação do(a) professor(a), capaz de transformar e contribuir para uma sociedade mais justa.

Reflexões, como as de Imbernón, nos ajudam a manter viva a esperança de que o(a) professor(a), lembrando Assmann, quando propõe que este se encante e se reencante em sua profissão, mediante formação inicial articulada com seus sonhos e projetos, tanto pessoais como profissionais, em sintonia com o planeta, como anteriormente no referimos sobre a subjetividade, estabelecida nas interações com o meio físico, social e emocional, onde sentimos necessidades, desejo e vontades.

Para aprender, consideramos ser importante estarmos abertos para outras formas de pensar, até então formais e históricas, nas quais os espaços informais, às vezes tidos como simples demais, podem ser fontes geradoras de formação, em constante processo de metamorfose. Com esse pensamento, estamos religando os saberes na formação inicial, enunciada por Morin(2004), como sendo uma necessidade vital para a evolução do nosso pensamento, no qual a amizade e o amor, caso não estejam presentes no processo de formação, impedem desenvolvimento pleno do(a) professor(a) em formação. A interdisciplinaridade na aprendizagem humana envolve a interatividade, a auto-organização, a complexidade e a autonomia, como conceitos básicos para uma visão mais ampla entre o ensinar e o aprender. A partir do pensamento complexo de Morin, estamos propondo que a formação docente, no processo de metamorfose, utilize um pensamento em direção à evolução de concepções científicas contemporâneas, vislumbrando um arcabouço teórico significativo para as reflexões e mudanças de paradigmas.

As colocações de Freire e Morin revelam que a vida profissional e pessoal é resultado de uma permanente tensão entre processos de criatividade, interatividade, organização,

desorganização, de ordem e de caos. Portanto, vida e educação são processos dinâmicos produzidos e mesclados com o contexto sócio- cultural, no qual as incertezas do mundo, nos planos da ordem e desordem, impulsionam o ser humano a interagir e, assim, produzir mudanças. Diante dessas complexidades, o processo de transformação para digmático na formação inicial de professores(as) exige um pensar diferenciado para produzir conhecimento crítico, transformador, significativo e relevante.

Para o entendimento acerca do que estamos falando em relação ao “pensar diferente”, tal reflexão pode ser complementada com o que nos lembra Machado (2009, p. 145), que Heráclito já dizia, vários séculos antes de Cristo, que não nos banhamos duas vezes no mesmo rio: quando lá voltamos, ele já não será o mesmo; nesse âmbito, somente a consciência pessoal poderá balizar a decisão de cada pessoa, que é a maior autoridade sobre si mesma. Mesmo que de forma superficial, escrevemos acerca das abordagens psicológicas, permitindo-nos ver que, em geral, as práticas pedagógicas ocorrem numa tendência ou noutra. Ao educar, o (a) professor(a) produz uma prática geradora de uma teoria pedagógica. Para tanto, é necessário que o mesmo(a) defina suas ferramentas teóricas, estabeleça pontos de referências com os quais poderá atribuir sentidos, cabendo-lhe analisar informações e teorias, construir um todo de conhecimentos sólidos para fundamentar suas práticas pedagógicas.

A primeira abordagem é chamada de ambientalismo ou empirismo, tendo como consequência a centralização do(a) professor(a) no ensino e na aprendizagem. A expectativa do ensinante é a de que os conhecimentos deverão ser internalizados pelos(as) aprendentes, sendo esses receptores de informações e de seu armazenamento. Há, nessa postura, uma preocupação excessiva em organizar o ensino, baseando-se na ideia de que “ensinando bem” o(a) aluno(a) aprende. Todo conhecimento está fora do aprendente, portanto, no professor e nos livros (DARSIE, 1999).

As ideias de Becker (1993) dizem que o professor fala e o(a) aluno(a) escuta; o(a) professor(a) dita e o aluno copia; decide o que fazer e o(a) aluno(a) escuta. Perguntamos: por que o(a) professor(a) age assim? Porque ele acredita que o conhecimento pode ser transmitido, baseando-se na concepção que o(a) indivíduo, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento, pois é uma folha em branco, ou uma tabula rasa.

Na concepção racionalista, o(a) professor(a) é um auxiliar do(a) aluno(a), um facilitador, pois o(a) aluno(a) já traz em si um saber que ele precisa recheiar de conteúdos. O (A) professor(a) deve interferir o mínimo possível, muitas vezes dizendo: “deixa fazer”. Esse professor(a) acredita que o (a) aluno(a) aprende por si mesmo e que o seu papel é auxiliar a aprendizagem do(a) aluno(a), despertando o conhecimento que nele já existe.

Os postulados inatistas subestimam a capacidade intelectual do(a) indivíduo, na medida em que seu sucesso ou fracasso depende quase exclusivamente de seu talento, aptidão, dom ou maturidade. Assim, no que tange ao impacto educacional trazido por essa abordagem, esse paradigma promove uma expectativa significativamente limitada do papel da educação para o desenvolvimento individual (REGO, 2002).

Tais abordagens nos estimulam na formulação da seguinte pergunta: como superar essas posturas, ainda presente na formação inicial? Quando ainda encontramos no espaço da formação inicial, posturas docentes voltadas para resultados de aprendizagens, em que os(as) professores(as) em formação são vistos(as) como imaturos(as) e que falta a estes(as) pré-requisitos para serem considerados(as) universitários(as), desse modo, a responsabilidade de fazer-se profissional tem ficado com eles(as); logo, na construção dos saberes da formação, e nem sempre são inclusos os processos de relação com o contexto social, nem tampouco sua dinâmica interna, para que o(a) professor(a) em formação sinta que pode se tornar professor(a). Nessas situações, não percebemos possibilidades para que, na prática docente, o(a) professor(a) formado(a) possa retroceder o vivido na formação inicial. Desse modo, a mutação dos saberes, produzidos pelos(as) professores(as) formados(as), pode implicar no desvelar das autorias pedagógicas.

Encontramos abordagens que se apresentam diferentes das anteriormente apresentadas. Estas são denominadas Interacionistas, que tem como representantes Jean Piaget (1896- 1980), Lev S. Vygotsky (1896-1934) e Henry Wallon (1879-1962). Destacamos essas abordagens como sendo contemporâneas para o entendimento da singularidade humana. Nessas perspectivas, é impossível pensar no ser humano sem levarmos em consideração tudo que o envolve, como estrutura fisiológica, ambiente sociocultural em que se encontra numa relação dialética com o mundo, num movimento de transformar e ser transformado.

Nessa direção, nossa atenção deve estar focada no questionamento de como os(as) professores(as) formados(as) constroem sua(s) prática(s) e seus conhecimentos. Assim, compreendemos que, para captarmos a complexidade destas questões, necessitamos de uma formação que se apoie no pensamento complexo, dialógico, inter e trans disciplinar. Ao situarmos o espaço formativo inicial para as autorias pedagógicas, estamos compreendendo que a aprendizagem formativa docente precisa ultrapassar os limites disciplinares específicos, englobando os aspectos físicos, sociais e relacionais e suas simbolizações.

Destacamos alguns entraves da formação inicial, destacados por Imbernón (2009, p.31-33). O predomínio da improvisação nas modalidades de formação. Embora as modalidades formativas costumem ser de caráter grupal, na verdade se dirigem ao indivíduo,

que pode aprender questões concretas, normalmente distantes de suas preocupações práticas. Por essa razão, não costuma ter elevado impacto na prática de sala de aula, nem potencializa o desenvolvimento profissional. Nessa direção, levando para o nosso objeto de estudo, podemos observar que muitas das formações continuadas não tem apresentado resultados significativos no processo ensino e aprendizagem. Tais vivências dos processos formativos tem pouco desenvolvido a auto-formação no professor, na medida em que informa mais do que forma e, com esse comportamento, não favorece a autonomia de pensamento docente.

O autor também considera a definição ambígua de objetivos ou princípios de procedimentos formativos (a orientação da formação, ou seja, o saber que se pretende); ou devido à confusão de coisas novas e coisas velhas, estabelecem-se alguns princípios de discurso teórico indagativo e discurso prático de caráter técnico, individual ou de treinamento docente. Entendemos que o papel do professor formador, tanto na formação inicial, quanto na continuada, é de fundamental importância, na medida em que deve planejar e organizar as condições de sua atuação pedagógica, revendo suas concepções e atualizando seus saberes, para que o objetivo de desenvolver habilidades, atitudes metacognitivas e afetivas seja alcançado. Segundo ainda Imbernón, a formação baseada num tipo de transmissão normativo-aplicacionista, ou em princípios generalistas que levam a assumir um papel de especialista, e não de acompanhante, é considerada também um obstáculo a transpor, quando sabemos que o pensar a prática pode permitir ao professor, quando na profissão, abrir caminhos para a conquista de novos saberes, ressignificá-los e, portanto, identificar possibilidades de transferir sua prática quando necessitar.

Por fim, salienta que a formação em contextos individualistas, personalistas, não significa que, quando se transmite uma mesma informação, ou se apresenta uma experiência a um grupo de professores(as), cada um a incorpore depois de forma diferente em sua prática, sendo capaz de propor necessidades diferentes. O contexto individual significa que o processo de formação se produz descontextualizado, sem considerar a realidade de cada professor ou do coletivo, voltando-se à melhoria da cultura docente, mas não à mudança e à inovação. Assim, defendemos ser preciso desenvolver, na formação docente, produções de autorias, voltadas para o ensino-aprendizagem, formulando novas ideias para a ação profissional e pessoal, em que o(a) professor(a) possa tornar-se sujeito de seu crescimento e autor de sua história docente. É possível ensinar e aprender sem relacionar-se, sem influenciar e ser influenciado por alguém? Em resposta, consideramos a aprendizagem como educação de ações que perpassam por muitas questões. Demandam, portanto, para sua compreensão, uma visão ampla e complexa para poder abarcar os aspectos envolvidos, bem como a relação

humana evidenciada no processo de ensinar e aprender, nestes estando presentes as estruturas de ordem intelectual e lógica, mas também pelas estruturas de ordem afetiva e do desejo, articulando-se à história de vida de cada um(a).

Perguntamos, então, qual o principal protagonista do processo formativo?

Em resposta a essa questão ressaltamos que: em nosso caso, o(a) professor(a) formado(a), por estar inserido em um processo de formação continuada, que supõe aceitar que não sabe tudo e quer relacionar-se ao prazer de criar, descobrir, inventar, buscar respostas para continuar a sua condição humana envolvida nas subjetividades, é uma atividade de construção e desconstrução que precisa fazer sobre o conhecimento adquirido.

Podemos observar que, atualmente, muito se tem olhado e falado em formação de professores(as). É interessante perceber que, na atualidade, a formação desses profissionais está integrada à problemática da educação escolar. A ideia norteadora de toda a reflexão é a de que, além da formação teórica do(a) professor(a) em formação, há outros dois elementos que devem ser considerados, primeiro: ser professor/educador; e segundo: ser humano; para que, juntos, possam produzir a qualidade de sua atuação profissional. Na perspectiva de Machado (2009), a formação pessoal pressupõe o reconhecimento da vocação mais íntima de cada pessoa que nos caracteriza, na qual somos a maior autoridade sobre nós mesmos, assumindo plenamente as consequências pelos atos que nele se originam. Enfim, um dos grandes desafios é formar o(a) professor(a) vendo-o(a) como pessoa singular com o seu jeito de ser professor(a), acompanhado de suas matrizes constituídas por histórias de vida e da profissão. Que estes se sintam diferentes como pessoa, como professor(a), como amigo(a), mas iguais como cidadãos.

Ao longo da história da formação inicial, sua qualidade vem sendo discutida de forma prioritária, porque nota-se, na formação inicial, a construção da identidade profissional e do profissionalismo. As razões, para isso, apontam um quadro complexo, que inclui questões como construção e aplicação de conhecimentos, ensinar e aprender em diferentes contextos, identidade do(a) professor(a) e do aluno e diferenças sócio/culturais nos diversos contextos de ações. Podemos constatar que este processo vem sendo construído de acordo com o contexto do qual emergem a construção de conhecimento no âmbito do currículo e da sala de aula universitária. Os currículos trabalhados, as práticas formativas, têm se configurado e se acentuado nos debates contemporâneos, pelos impactos ocasionados a partir do desenvolvimento científico e tecnológico. A esse respeito, a formação inicial vem sendo discutida com diferentes enfoques nos grandes fóruns, como ANPED, ANFOPE, Fórum de Diretores de Faculdades de Educação, entre outros.

Então perguntamos, diante destas considerações acima mencionadas:

O que significa educar? Que esperanças podem ser geradas para o crescente desencantamento do professor? Tentar responder essas questões, além de ser ousadia, não é uma tarefa nada simples. Todavia, nesse estudo apresentaremos, mais adiante, algumas contribuições que podem, a priori, tornar visíveis essas reflexões no campo da formação inicial e continuada. É importante observar que o panorama da educação brasileira, especificamente a superior, vem apresentando significativa melhoria nas últimas décadas. No entanto, na área da alfabetização, houve um inexpressivo declínio da taxa de analfabetismo, que só caiu 0,1%, entre 2007 e 2008. Em fontes divulgadas pelo indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf) 2009, em torno de 28% da população brasileira ainda pode ser classificada como analfabeta funcional. Somente 25% dominam plenamente o uso da língua. Há diversos conceitos para classificar o analfabeto funcional. Para a UNESCO, órgão vinculado à ONU, o indivíduo com menos de quatro anos de estudo completo é considerado analfabeto funcional. O estudo do IPM mostra, ainda, que “estar” na escola não é garantia de aprendizagem: 10% dos brasileiros que estudaram até a 4ª série são analfabetos e apenas 6% atingem o nível pleno de alfabetização. Entre os que cursaram ou cursam da 5ª à 8ª série, 24% ainda permanecem no nível rudimentar e apenas 15% podem ser considerados plenamente alfabetizados.

QUADRO 1 – MATRÍCULAS EDUCAÇÃO BÁSICA 2008/2009

Unidade da Federação	Matrículas da educação básica					
	Urbana			Rural		
	2008	2009		2008	2009	
BRASIL	46.412.824	45.900.077	1,1	6.820.044	6.680.375	2,0
NORTE	3.950.737	3.951.514	,0	1.202.813	1.226.070	,9
Rondônia	397.701	405.353	,9	85.640	83.985	1,9
Acre	189.468	189.298	0,1	65.980	69.050	,7
Amazonas	947.720	928.420	2,0	243.002	255.241	,0
Roraima	107.632	105.868	1,6	28.289	28.019	1,0
Pará	1.751.078	1.768.703	,0	690.836	699.758	,3
Amapá	188.889	190.034	,6	36.360	37.613	,4
Tocantis	368.249	363.838	1,2	52.706	52.404	0,6
NORDESTE	12.592.725	12.445.771	1,2	4.026.880	3.893.890	3,3
Maranhão	1.450.606	1.428.861	1,5	841.236	832.238	1,1
Piauí	776.961	773.370	0,5	280.365	273.856	2,3
Ceará	2.045.377	2.022.586	1,1	586.388	544.644	4,2
R.G. do Norte	805.999	794.710	1,4	152.883	149.696	2,1
Paraíba	937.439	908.117	3,1	205.529	194.016	5,6
Pernambuco	2.126.148	2.121.587	0,2	479.959	460.776	4,0
Alagoas	759.285	765.620	,8	232.290	231.386	0,4
Sergipe	469.911	469.112	0,2	145.235	139.504	3,9
Bahia	3.220.999	3.161.808	1,8	1.120.995	1.067.774	4,7
SUDESTE	20.063.277	19.800.999	1,3	837.412	816.966	2,4
Minas Gerais	4.744.787	4.675.589	1,5	388.157	373.281	3,8
Espírito Santo	850.062	845.474	0,5	84.845	85.034	,2
Rio de Janeiro	3.876.391	3.817.629	1,5	190.960	183.791	3,8
São Paulo	10.592.037	10.462.307	1,2	173.450	174.860	,8
SUL	6.357.200	6.267.108	1,4	503.812	494.116	1,9
Paraná	2.751.134	2.549.933	0,8	156.992	156.085	0,6
Santa Catarina	1.454.428	1.429.432	1,7	120.793	117.573	2,7
R. G. do Sul	2.331.638	2.287.743	1,9	226.027	220.458	2,5
CENTRO-OESTE	3.448.885	3.434.685	0,4	249.127	249.333	,1
M. G. do Sul	628.461	625.378	0,5	61.528	61.706	,3
Mato Grosso	765.729	761.197	0,6	102.686	103.153	,5
Goiás	1.404.287	1.396.852	0,5	58.366	58.624	,4
Distrito Federal	650.408	651.258	,1	26.547	25.850	2,6

FONTE: Censo Escolar 2008/2009 – MEC/INEP/DEED

Em recente Censo Escolar (2009), um quadro preocupante se apresentou, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em dezembro de 2009,

divulgou a realidade educacional brasileira; mostrando que, na Paraíba, lócus desse estudo, teve 91 (noventa e uma) escolas fechadas no biênio 2008/2009 e que, atualmente, há 40.835 (quarenta mil e oitocentos e trinta e cinco mil) estudantes não matriculados.

O relatório destaca que, em 2008, o estado tinha 6.537 (seis mil e quinhentas e trinta e sete) escolas com 1.142.900 (um milhão e cento e quarenta e dois mil) alunos; e que, atualmente, este número caiu para 6.446 (seis mil e quatrocentas e quarenta e seis) escolas e 1.102.133 (um milhão e cento e dois mil e cento e trinta e três) estudantes matriculados. Ainda de acordo com as informações do relatório, a Paraíba é o 15º (décimo quinto) estado colocado em quantidade de estudantes no país e o 5º (quinto) colocado no nordeste. Em escolas federais estudam 4.612 (quatro mil e seiscentos e doze) alunos; na rede estadual estudam 397.444 (trezentos e noventa e sete mil e quatrocentos e quarenta e quatro) alunos; na rede municipal de ensino estudam 563.569 (quinhentos e sessenta e três mil e quinhentos e sessenta e nove) alunos e 136.508 (cento e trinta e seis mil e quinhentos e oito) alunos estudam nas escolas particulares.

Os dados do Censo Escolar (INEP, 2009) apontam que a queda no número de matrículas, em relação ao ano de 2008, ocorreu em todo o País. A maior redução foi registrada na Região Nordeste, com menos 567.648 (quinhentas e sessenta e sete mil e seiscentas e quarenta e oito) inscrições, seguida pelo Sudeste, com queda de 395.406 (trezentos e noventa e cinco mil e quatrocentos e seis) inscritos, logo após a região Sul, com 111.634 (cento e onze mil e seiscentos e trinta e quatro) menos matriculados; e as menores reduções ocorrem na região Centro-Oeste, com menos 32.45 (trinta e dois mil e quatrocentos e cinquenta) matriculados; e na região Norte, com menos 25.943 (vinte e cinco mil e novecentos e quarenta e três) inscritos.

A descrença no ensino público fica comprovada quando se percebe que o número de estudantes em escolas particulares foi o único que cresceu entre 2008 e 2009. São 10.903 (dez mil e novecentos e três) estudantes a mais neste tipo de estabelecimento de ensino. Vale destacar que o profissional da educação precisa clarificar o seu compromisso educativo, que é permeado pela atitude que conduz a ação educativa, com a preocupação pelo(a) aluno(a). Nesse sentido, o impacto de seu ensino refletirá na melhoria da sociedade, pela qual está contribuindo para construí-la. Para ilustrar isto, lembramos Freire (1992, p. 86), quando afirma que o reconhecimento da própria realidade é o primeiro passo para a sua reconstrução, com a leitura crítica do seu próprio contexto, é que se torna possível refletir sobre o mundo, fazer paralelos, semelhanças e diferenças entre o seu e o dos outros. Esses contextos abordados podem permitir 'produção' no espaço educativo público, uma força sociopolítica,

que priorize processos formativos, com maior acesso ao conhecimento de crianças, adolescentes e jovens.

No Brasil todo, também houve queda no número de estudantes, confirmada pelo censo escolar do INEP de 2009, expondo que existiam 53.232.868 (cinquenta e três milhões e duzentos e trinta e dois mil e oitocentos e sessenta e oito) estudantes em 2008; e que, em 2009, foi constatada a presença de apenas 52.580.452 (cinquenta e dois milhões e quinhentos e oitenta mil e quatrocentos e cinquenta e dois) estudantes.

Para o Ministro Fernando Haddad, essa redução não significa que há menos crianças na escola. “O que ocorre é que a metodologia do censo está muito mais apurada do que no passado, evitando a dupla contagem”, explica. Segundo o ministro, os dados da Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) mostram que a taxa de atendimento cresce a cada ano.

A constatação destes dados, nos motiva a fazer uma análise crítica sobre os desafios educacionais que o País ainda precisa vencer para superar as lacunas nessa área. Na formação inicial, há questões importantes para enfrentar. Em tempos de informações, cada vez mais rápidas, com a influência crescente da ciência e da tecnologia, faz-se necessário valorizar o conhecimento docente, uma vez que, durante muito tempo, quando os problemas educativos no Brasil eram discutidos, havia uma solução pronta e contundente: “é preciso aumentar o salário dos professores”. Essa teoria vem se fragilizando na medida em que o contexto atual tem mostrado que o problema do(a) professor(a) brasileiro(a) não está só na motivação salarial, mas também, em nosso olhar, na formação inicial, para a condição humana de ser professor(a). O mundo moderno é rápido, comprimido e incerto; e a formação inicial, muitas vezes, não tem se ajustado às transformações que afetam nossas vidas.

A pesquisa intitulada de “Professores do Brasil: Impasses e Desafios”, que foi coordenada por Gatti e Barreto (2009) e apresentada na 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), mostra que uma educação de qualidade em nosso país, que é imprescindível para o nosso desenvolvimento, não será possível, se os(as) professores(as) forem mantidos(as) desvalorizados(as) e continuamente desqualificados(as). Por essa ótica, as mudanças sociais chegam aos muros das escolas pressionando-as para a assimilação de novos paradigmas e práticas pedagógicas, de modo que possam dinamizar o processo de construção e edificação de uma sociedade mais justa, democrática e produtiva.

Em relação a essas discussões, torna-se imprescindível que o processo formativo estimule esse(a) professor(a) em formação a sentir-se capaz, através de suas autorias, de

(re)escrever e analisar os processos da prática educativa ou pedagógica, o que lhe proporcionará rupturas com a atuação rotineira e, com isso, pode gerar possibilidades de reconstruí-la, incluindo contextos de interações sociais, de mundo e da vida.

Ao longo de nossa pesquisa, verificamos que a formação inicial, quando voltada para formar um(a) professor(a) com o perfil técnico especializado e aplicador de regras científicas, libera-o fragilizado para o mercado de trabalho, ao percebermos que, no cotidiano da sala de aula, a partir das colocações dos(as) professores(as) formados(as), surgem situações que não podem ser captadas pelo racionalismo. Acontecem, nas salas de aula, conflitos, incertezas e complexidades, estimulando os(as) professores(as), quando bem formados(as), a ativarem seus recursos intelectuais diante de situações atípicas e, com autorias desenvolvidas, buscarem estratégias, recursos e procedimentos para o enfrentamento dos problemas pedagógicos.

Para Tardif e Lessard (2005), os(as) professores(as) constituem, em razão de seu número e de suas funções, um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas, pois representam, juntamente com os profissionais da saúde, a principal carga orçamentária dos Estados Nacionais. A carreira docente tem grande ênfase na pesquisa e isto tem consequências importantes na produção científica, no investimento no estudo e investigação, mas também na distribuição de poder. Um dos aspectos a se considerar, entre outros, é a formação dos(as) professores(as), sua carreira e perspectivas profissionais.

Gatti e Barreto (2009, p.18) destacam a importância dos profissionais do ensino também pelo fato de constituírem o maior subgrupo ocupacional entre os profissionais das ciências e das artes (53%) com alto nível de escolaridade (médio e superior), compartilhado com outros profissionais, como engenheiros, médicos, dentistas, jornalistas, advogados. Em consonância com as colocações desses(as) autores(as), ao propormos na nossa Tese, as autorias pedagógicas e reencantamentos no professor(a) formado(a) e, ao mesmo tempo, respondendo a questão anteriormente levantada “que esperanças podem ser geradas para o crescente desencanto do professor”, estamos considerando que a formação inicial e continuada instigue, no(a) professor(a), ao longo desses processos formativos, o assumir-se enquanto pessoas/sujeitos/indivíduos desejanter de liberdade para a construção de suas autorias. Com isso, buscar a concepção de educar e, com ela, poder construir novos sentidos nas vivências experienciadas, quanto a sua reconstrução. Educar, portanto, significa poder lutar pela nossa transcendência, vivendo a inteireza, gerando re-nascimentos e crescimentos nas dimensões do ser pessoa e ser professor(a).

Assim, a instituição escolar precisa ir além da função de ensinar, devendo estar cada vez mais próxima da realidade. Portanto, um novo momento formativo requer muita ousadia e criatividade. Implica recuperar a unidade entre teoria e prática, busca de construção da autonomia e desenvolvimento de uma consciência crítica, como uma forma de pensar a ação educativa no trabalho pedagógico. A esse respeito, Veiga (2009) afirma que “(...) a formação centrada na escola e no exercício da profissão docente não separa locais de mobilização (mundo do trabalho), de produção (o mundo da investigação) e da comunicação (o mundo escolar) dos saberes e das competências. As competências compreendidas no bojo de uma ação contextualizada, definindo-se como um saber agir/reagir.” Reconhecemos também fatores e motivos internos que podem influenciar tal formação como: desejo, interesse, compromisso, necessidade, curiosidade, gosto pelo que faz, entusiasmo, alegria e determinação.

Tais considerações justificam a resposta ao desafio posto para a formação de professores(as). O Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL. MEC, 2007) definiu, de forma enfática, a importância da formação de professores(as), assim como sobre a valorização dos profissionais da educação, expressando um comprometimento total da ‘União’ com a categoria acima citada.

Percebemos que a qualidade da educação no Brasil melhorou nos últimos dois anos, no entanto, o avanço continua tímido. É o que mostra o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, divulgado pelo Ministério da Educação em 01 de julho de 2010. O maior salto ocorreu na 4ª série do ensino fundamental, na qual a média de verificação de aprendizagem passou de 4.2 para 4.6 e, na 8ª série, de 3.8 para 4.0; enquanto que, no ensino médio, o salto foi mais lento, a média passou de 3.5 para 3.6, numa escala de zero a dez. O Plano de Desenvolvimento da Educação chegou à conclusão que a meta de verificação de aprendizagem esteja representada pela nota 6.0, para que nosso sistema educacional seja considerado de qualidade, comparável à dos países desenvolvidos. Em dados divulgados pelo MEC, em 05 de julho de 2010, os resultados dos IDEBs apontam que as regiões Norte e Nordeste mantêm os índices de qualidade educacionais mais baixos entre as regiões brasileiras, com notas 3.3 para ambas, quando sabemos que a meta nacional prevista para 2009 era de 3.5. Na avaliação da 4ª série e 5ª ano do ensino fundamental, apenas onze Estados estão dentro da média nacional, representada pela nota 4.6, enquanto que os Estados do Pará, Amazonas e Amapá (região norte), Pernambuco, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte, Paraíba, Sergipe, Bahia e Alagoas (região nordeste) não cumpriram as metas previstas para 2009.

É preciso, então, que a formação inicial busque a emancipação e a consolidação do(a) professor(a) formado(a), como um(a) profissional autônomo(a) e construtor(a)/autor(a) de saberes, na tentativa de podermos superar os modelos formativos, que, simplesmente, sobrepõem o “como ensinar” ao “o que ensinar”. Dessa maneira, não faltam ações governamentais que visam o enfrentamento desses problemas; assim, segundo Machado (2009, p. 96), existiu o “Plano Decenal da Educação Para Todos” (1993-2003), existe o “Programa de Desenvolvimento da Educação”, com ações que se prolongarão até 2022. Entretanto, do modo como se realizam, seus efeitos têm sido muito modestos; nesse sentido, produzem estados de euforia, enchem as páginas dos jornais e revistas de manchetes esperançosas, no entanto, ainda não presenciamos significativas e desejáveis mudanças.

Com a intenção de obter mudanças significativas na prática profissional docente, acreditamos que os(as) professores(as) formados(as) as construirão; quando conscientes das dificuldades percebidas em suas práxis pedagógicas, possam encontrar soluções, alternativas e, principalmente, assumir decisões. A própria ação do(a) professor(a) auxilia-o(a) a identificar suas opções teóricas pessoais ou públicas, as lacunas em seus conhecimentos, seu nível de comprometimento, seus preconceitos, suas competências e suas omissões no exercício da profissão. Perrenoud (2001, p.33), focando seu olhar nos dilemas que os (as) professores (as), quando formados(as), deparam-se, diz que:

Ser professor significa viver como agente de uma organização e como artesão solitário ao mesmo tempo. Nenhum professor vive “por conta própria”, mas alguns se engajam na relação educativa com todo o seu ser, com paixão, com projeto, com ética que lhes pertence.

Sendo assim, necessitamos pensar no processo da profissionalização na formação inicial, enquanto promoções de autonomias de pensamento. Para tanto, será preciso arriscar-se, recriando a informação a partir de ousadias, ampliando referenciais. Os processos formativos precisam oferecer oportunidades para que os(as) professores(as) em formação busquem interlocuções com as cenas que compõem o “ser” professor(a) autor(a), possibilitando-o(a), quanto às possibilidades de mudanças, no modo de “se perceber”, “perceber o outro” e “perceber o grupo a que pertence”. No caso, tanto o(a) professor(a) em formação, quanto o(a) professor(a) formado(a), ao desenvolverem o autoconhecimento, possibilitarão novas significações para as atividades da formação e da própria prática. (PLACCO & SOUZA, 2003, p. 47).

É importante salientar que cada pessoa interage no mundo de acordo com o que sabe e pensa sobre si, a natureza, o planeta. Na nossa atividade mental não nos separamos das percepções que vamos tendo ao longo de nossa trajetória de vida, dos conhecimentos e dos saberes informados e transformados. Não é fácil saber como o(a) professor(a) age em sala de aula, portanto, faz-se imperiosa a compreensão da responsabilidade formativa, em que o objetivo educacional deve estar orientado para a constituição ou a estruturação do pensamento, como elemento articulador e propiciador da autonomia e autoria do pensar. (PORTO, 2007).

Partindo dessas considerações, buscamos, nas palavras de Morin (2006, p. 16), um ponto de partida em que nos é proposto pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, a presença, cada vez mais grave, da divisão em compartimentos dos saberes e da incapacidade de articulá-los uns aos outros, ressaltando que a mente humana precisa ser desenvolvida e não atrofiada. Com esse pensamento, tecemos considerações acerca do mundo, que não pode ser visto como uma realidade objetiva, mas possamos representar o que nele aprendemos. O conhecimento não é algo que se transfere de uma pessoa para outra.

No entender de Cambi (1999), a Pedagogia é um saber que vem adquirindo uma importância cada vez mais central, tanto social e política como cultural. Corroboramos com a afirmação do autor e acrescentamos que esse reconhecimento se dá por meio de uma formação que encontre um caminho de um pensamento dialógico, entendendo a sociedade como um todo, integrada à nossa condição humana, porque somos portadores de linguagens e cultura. Falar de interação entre os(as) professores(as) formadores(as) com professores(as) formados(as), como também no contexto formativo, é falar de formas e tipos de comunicação, tendo-se em vista, principalmente, que ela não se restringe apenas a uma dimensão verbal, mas incorpora uma complexa rede de dimensões figurativas e simbólicas, que se integram nos momentos das trocas de experiências, saberes, entre outras. É preciso juntar princípios, ideias e noções que parecem oporem-se uns aos outros.

Como fio condutor para melhor explicar as interações dialógicas, temos o princípio do holograma estudado por Morin (2007). O pensamento holográfico, segundo Morin, diz respeito a movimentos que possibilitam ao homem perceber e pensar, deslocando-se nessa rede de interações, buscando relações entre o todo que está nas partes. Esse pensar hologramático, que é princípio da complexidade moriniana, possibilita a compreensão dos movimentos que vivenciamos nas nossas redes de relações. Dessa forma, entendemos que a aprendizagem para o exercício profissional docente precisa ser pluralizada, para que se expresse nas linguagens- no- mundo e com -o- mundo.

Mesmo com todos os avanços da modernidade que se apresenta num mundo de movimentos de renovações paradigmáticas, o paradoxo das diferentes formas de viver a vida profissional nos leva à necessidade de encontrarmos alternativas para desempenharmos da melhor forma possível nossa profissão. É urgente pensarmos e definirmos um modo de pensar profissional, voltado para novas formas de viver e aprender no cotidiano da profissão.

De acordo com Bicudo (2003), na busca de um ensino, ainda que tradicional, que pretende dar conta da aprendizagem, e, na constatação que o fracasso dessa tentativa pode ocorrer devido à incompetência do professor em trabalhar com essas questões, houve uma busca por cursos rápidos de reciclagem para o(a) professor(a). Para a autora, eram cursos que visavam, inicialmente, os conteúdos ensinados. Assim, a partir das análises críticas em relação a essa formação, passou-se a dar importância à continuidade educativa, através da formação continuada dos(as) professores(as) já formados(as) em atuação profissional.

Na mesma direção, Behrens (2005, p.11) lembra que a formação com o culto exclusivo do intelecto, ainda é objeto de trabalho de alguns(mas) professores(as) universitários(as). Por que essa prática renitente?

Nesse sentido, não temos respostas prontas para tal questão. O nosso pensamento se movimenta para a reflexão de que, numa época de mudanças aceleradas, vivem-se momentos de transição, desenvolvimento tecnológico, de fenômenos como indisciplina e fracasso escolar, entre outros. Sem dúvida, muitos desafios ainda tendem a se perpetuar, como é o caso do analfabetismo e da preparação do(a) professor(a) brasileiro(a).

Qual a formação inicial que queremos? Essa pergunta constitui-se em inquietações que, ao longo desse estudo, vão se elaborando. Reconhecemos que há um longo caminho a percorrer para inscrever práticas formativas de autorias na profissão docente. Tal questão perpassa pelo transgredir de paradigmas, como o cartesiano, neste momento de transições, que vivemos. Edgar Morin, em texto publicado no jornal Folha de São Paulo, 31 mar. 2002, p. A17, com o título: *“Por uma educação globalização plural”*, disse-nos que, neste momento, a humanidade vive dores de uma crise que não se sabe se são dores do parto de uma nova cultura e de um novo tempo, ou se são dores do aborto da própria humanidade. Segundo ele, ainda, o futuro nos dirá.

Pensamos que os(as) professores(as) formados(as), quando (re)encantados(as) com a possibilidade de serem autores(as) na sua profissão, são capazes de fazerem suas escolhas e podem perceber que, através da educação, saberão ajudar na participação da gestação de uma nova cultura com alegria, beleza e principalmente solidariedade.

Os modelos formativos que, nas últimas décadas, vêm tentando desvendar a complexidade das situações sobre economia, questões socioculturais e o predomínio dos interesses privados sobre o público, exigindo análises permanentes sobre sua configuração e suas práticas, situadas, historicamente, no panorama das políticas públicas e no processo operacional dessas políticas, no contexto social, econômico, nas transformações educacionais causadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, provocando mudanças no modo de viver e de se comunicar das pessoas. Lembrar que é preciso que o processo formativo possa trabalhar, na formação inicial, a importância do ser humano em sua inteireza física, racional e espiritual. A reflexão que ora fazemos acerca da formação inicial que desejamos está centrada nos fazeres pedagógicos desenvolvidos no cotidiano das salas de aula. Estes, muitas vezes imbuídos de fazeres sem significados para os(as) professores(as) formados(as). Desse modo, como afirma Silva (2009), é a prática pela prática, o fazer pelo fazer, reproduzir para aprender.

O contexto atual da formação inicial, diante da trama tecida por essas ideias acima discutidas, tem feito com que educadores(as), pensadores(as), pesquisadores(as) da área voltada para a formação inicial tentem descrever e transformar processos formativos fragmentados, em uma formação fundamentada no saber, no fazer, nas competências e no ser professor. Giesta, (2005); Rodrigues (2003, 2004, 2006); Forster (2008); Barbosa (2003, 2006); Grillo (2001); Imbernón (2000, 2009), Alarcão (2008), Tardif (2008), Pereira (2006), Sacristán (2002), Gómez (1998), Machado (2006), Candau (2006), Perrenoud (2001, 2003), Nóvoa (1995), Pimenta, (2003), Morin (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2006, 2007), Bicudo (2003), entre outros.

É interessante revisitarmos alguns significados de educação, uma vez que esta constitui, em nós, os seres humanos que somos por natureza, “seres de buscas”.

A educação, segundo o dicionário (HOUAISS, 2001, p.1100), pode ser definida como sendo um ato ou processo de educar ou educar-se, significando desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral de um ser humano. O conceito de educação existente na literatura diz respeito à espécie humana e se caracteriza como sendo processo integral, no qual o homem, em interação com a cultura em que vive, desenvolve-se globalmente, isto é, nos aspectos físicos, motores, psicomotores, intelectuais, afetivos e político-sociais. No vocabulário no latim da Roma antiga, o significado de educação tem duas origens: educare (conduzir) e educere (tirar para fora) (CARVALHO, 2004). Na busca de ampliar a compreensão do significado de educação encontramos a contribuição de Martins (2003, IN: Bicudo, p. 32- 35) quando investiga a origem etimológica da palavra educar e constata a

ambiguidade de sentidos: Educo-eduxi-eductum-educare, do latim, com o significado criar, amamentar, sustentar, elevar, instruir, ensinar. No primeiro sentido, tem-se educar como um movimento de extrair algo, lançando-o para fora, abrangendo a educação como desenvolvimento de potencialidades individuais. Essa primeira análise fortalece a concepção do ‘ser’ professor(a), para nós, como sendo aquele(a) que se encontra no mundo do conhecimento e, portanto, sendo este circundante, inscrito numa realidade objetiva, em permanente busca, renovada ou não de conhecimentos.

Segundo Freire (1992, p. 69), {...} educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.

Educação e formação têm, nos dizeres de Jaeger, citado por Bicudo (2003), raízes distintas. Assim, a formação é, portanto, uma manifestação integral do homem, tanto na sua conduta e comportamento exterior, como em sua atitude interior. A educação é permanente e tem historicidade. Sua extensão assume diferentes modalidades, em razão da gama de influências do meio humano, social, ecológico, físico e cultural às quais o homem está exposto, como: costumes, religião, práticas familiares, etc.

Nesse caminho, a formação inicial precisa abrir trilhas com novas propostas formativas urgentes na pós-modernidade. Como sugestão, podemos pensar em reconhecer o(a) professor(a) em formação sempre como “ser professor(a) pessoa”, que precisa aprender a ser, na condição humana, professor(a) autor(a). Adaptar a educação para tal desenvolvimento não é tarefa simples e o êxito dependerá das interações entre as diferenças humanas nos níveis intelectual, nas motivações, nos interesses, conhecimentos, provocados pela formação inicial.

Destacamos, em Imbernón (2000, p. 84), algumas propostas, como: conseguir que, pela educação institucionalizada, sejamos capazes de ajudar os(as) alunos(as) a crescerem e a se desenvolverem como pessoas, facilitando-lhes a aquisição de habilidades básicas, tanto de tipo cognoscitivo, como de autoconhecimento, de autonomia pessoal e de socialização. Faz sentido e é visível, quando o(a) professor(a) formado(a) busca novas conexões para estabelecer acoplamentos, buscar saídas, fazer escolhas, constituindo-se a conexão entre suas sensações, percepções e o próprio estilo de estar no mundo. Assim, a formação inicial não é somente um repertório de saberes que se alojam na mente humana, mas uma continuidade com o contexto de vida pessoal e profissional. Nesse contexto, Gauthier (1998), antecipando-se a Imbernón, nos mostra que uma nova teoria da pedagogia e uma construção conceitual poderiam integrar as dimensões especulativas e empíricas, ou seja: uma teoria que estaria preocupada, ao mesmo tempo, com os elementos básicos da tradição pedagógica e com os

ditos saberes da formação, poderia realizar um confronto e um diálogo entre os práticos e os pesquisados. Com isso, apareceria uma teoria que, ao mesmo tempo, preocupa-se com os métodos e os procedimentos, mas também com as questões do ensino e da aprendizagem. É nesse sentido que olhamos o(a) professor(a) formado(a), como sendo aquele que não se diz só ser professor(a), mas também como é ser professor(a).

A formação inicial, voltada para esses contextos é entendida como aquela que supera os modos tradicionais e consolidados de educar, pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação dos(as) educadores(as), como também, desenvolver processos educativos, metodologias, recursos pedagógicos que possam dar conta da complexidade das questões educativas, daí ser necessário facilitar para que, nas instituições educativas de formação superior, tenham lugar e reconhecimento de todas as diferentes capacidades, ritmos de trabalho, expectativas, estilos de aprendizagem, motivações, etnias, valores culturais de todos (Ibidem, 2000, p. 84). Portanto, cada professor(a) em formação possui uma presença singular de estar em formação. Cada um(a) aprende a se tornar professor(a) de forma distinta. Por isso, nos parece que estes vão construindo suas modalidades e seus estilos de estarem em formação.

Estamos nessa pesquisa defendendo e reconhecendo a formação inicial, como sendo para além do fazer educativo, sendo assimilada por nós como um caleidoscópio em constante movimento, de contínuas intenções e intervenções. Nós, seres humanos, somos seres de intervenção no mundo, e por isso, precisamos deixar nossas marcas por onde passamos.

Então, também podemos dizer que o(a) professor(a) pode aprender a ser autor(a) de si, na busca constante de querer aprender para tornar-se criativo, atuante, capaz de modificar seu fazer pedagógico. Essa questão, para nós, assume uma importância muito significativa no estudo das autorias pedagógicas. Portanto, nesse contexto, para interagirmos com o cotidiano profissional, será sempre necessário assumirmos riscos, desafios, considerados, por nós, como um necessário avanço de sinal. Assim, a formação inicial precisa propiciar situações diversas para a construção de uma aprendizagem docente, que transite para uma abordagem transdisciplinar, que possa propiciar a ação de pensamento dos(as) professores(as) formados(as), mesmo que o pensar individual seja diferente; e na diversidade possa interpretar a complexidade na qual vive. Aqui, vale a pena lembrar que esse perfil de formação poderá proporcionar e estimular práticas que possuam uma dinâmica própria que facilite o refletir sobre o que uma pessoa faz, tornando o professor autônomo, de forma significativa e com uma visão política de cidadania. Nessa perspectiva, recorreremos a Tardif (2002, p.128), quando propõe uma pedagogia que priorize ‘tecnologia da interação humana, evidenciando a

questão das dimensões epistemológicas e éticas’, que, apoiada numa visão de mundo, de homem e sociedade. Neste sentido, a formação inicial assume um conhecimento que proporcione ao(à) educador(a) criar processos próprios de intervenção, elaboração coletiva, partilhando alegrias e tristezas.

Para Imbernón (2009, p. 65-68), o compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento profissional. Essa afirmação é justificada pelo autor, quando ele propõe o combate ao individualismo, que é gerador de isolamento, sugerindo a formação colaborativa, que torna o estar em formação a movimentos mais dinâmicos, participativos e flexíveis. Como sugestão para essa cultura colaborativa, o autor aponta o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, entendido como uma autonomia compartilhada e não como uma soma de individualidades, como também o partilhar de processos metodológicos e a importância ao desenvolvimento pessoal destacando atitudes e emoções no coletivo. Por fim, propõe potencializar a auto-estima coletiva, diante dos problemas da realidade e do ensino. Nessa perspectiva, a formação inicial tem, na sua importância, o desafio de promover uma prática pedagógica que favoreça, ao professor formado, conhecimentos de valores em seu comportamento e na sua relação com os outros, num movimento de afirmação de sua autonomia.

Destacamos as contribuições de Bicudo (2003, p. 33), ao enfatizar que precisamos educar como uma ação de nutrir as potencialidades para o desenvolvimento. A partir daí, a autora conclui: “ao tomar o termo em seu duplo sentido, educação refere-se tanto aos estudos das ciências que se ocupam com a descrição do desenvolvimento, como é o caso da Psicologia, Sociologia, Biologia, Filosofia, denominado como educere”.

A educação pode ser definida como processo pelo qual a sociedade atua constantemente no desenvolvimento do ser humano, com a intenção de integrá-lo no modo de ser social e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos (PINTO, 2000, p.30).

Inicialmente, perguntamos: qual a função da universidade na formação inicial? Transmitir conhecimentos? Informar? Respondemos que ela não deve ser caracterizada, fundamentalmente, por essa transmissão; e lembramos que a educação não termina nunca. Neste sentido, hoje se fala de educação permanente, como forma de mostrar que esta vai além dos saberes acadêmicos, cabendo à Universidade trabalhar a formação inicial de forma integral, abrangendo a pessoa humana desde a cognição à vontade, afetividade e valores, entre outros. Por isso, o que entendemos como sendo a função específica da Universidade é criticar

os conhecimentos fragmentados apresentados pelos meios de comunicação, saber organizar uma cosmovisão, integrando, assim, o que Rojo (2003), chama de cultura universitária.

Para Brandão, a educação é uma marca das sociedades humanas. Sua natureza é dinâmica, plural, não seguindo um padrão único. A educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. (BRANDÃO, 2005, p.11).

Por fim, Pimenta (2003) reafirma que a educação, como prática social, é um fenômeno complexo, histórico, situado, e que expressa múltiplas e conflituosas determinações das sociedades humanas nas quais ela se realiza, necessitando do aporte de outras ciências como a Sociologia, Psicologia, Filosofia, História, Antropologia, etc. E não só da Pedagogia.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, a educação é reconhecida como direito humano, sendo capaz de fazer o homem superar suas limitações impostas pela realidade material, social e cultural. Para o atual Ministro da Educação, Fernando Haddad, citado pela autora acima, a educação é uma condição de existência do homem no mundo, um processo contínuo de transformação e de convivência social, uma oportunidade de sobrevivência e bem estar social, e, base para a realização dos demais direitos.

Por educação, a entendemos como um desabrochar de práticas e posturas capazes de intervir numa realidade complexa, devendo, por isso, estar ancorada na transformação pessoal (grifos nossos). Portanto, estamos sempre necessitando de alguém que também necessite de nós. Educando-nos, podemos conquistar autonomia para fomentar convivências profissionais e pessoais enriquecedoras.

No contexto desse capítulo sobre a formação inicial, afirmamos que a Universidade nos remete a pensar a formação docente como espaço de pluralidade de personagens, saberes, valores e práticas. Sendo assim, a diversidade e a complexidade fazem parte de nossa concepção acerca desse espaço formativo, que é um espaço de educabilidades.

Portanto, o sentido da educação é definido como sendo o despertar de consciências, cabendo a esta integrar os seres humanos para que possam melhor viver em compartilhamento e solidariedade.

Nosso propósito, então, é instaurar um processo que, a partir desses conceitos, reflexionemos sobre a formação de educadores, em que cada professor(a) formado(a) possa ser visto(a) e compreendido(a) a partir de suas representações do que seja educação. Trata-se de buscar uma vivência de autorias, na formação superior que possam legitimar as questões

advindas da realidade educativa. Sendo assim, empreendemos nessa pesquisa o pensar as autorias, enquanto possibilidades de transcender os limites das teorias e metodologias.

Nesta perspectiva, é fundamental um compromisso dos(as) professores(as) formadores(as) em promover experiências de práticas educativas diversificadas, apoiadas em diferentes linguagens, favorecendo aos(as) professores(as) em formação, apossarem-se da condição de partícipes e contribuintes da vida universitária. Acreditamos que essa participação pode trazer para o âmbito universitário uma realidade enriquecedora e desafiante.

Com isto, não estamos deixando de lado a formação do(a) professor(a) para além da Universidade. Sabemos que esta deve estar presente ao longo da sua carreira.

Estamos nesse capítulo também nos referindo a uma proposta de formação, que visa minimizar a fragmentação da profissão docente. Buscamos alternativa de formação de professores(as) autores(as), para que possam vivenciar, nesse espaço, práticas de autoformação, refletindo na sua condição humana a significação de ser professor(a).

Quando pensamos e estudamos a formação inicial para a docência, consideramos a formação como momentos que devem ser significativos e importantes, para a compreensão das dimensões humanas e complexas do ser professor(a). Não podemos esquecer que, quando estamos vivendo nossa profissão, todo o nosso ser é mobilizado por diferentes ações, que muitas vezes escapa às nossas vontades e intencionalidades. A ação supõe complexidades como: acasos, imprevistos, iniciativas, decisões, consciências das transformações. (Morin, 2006, p.81). O pensamento complexo no processo de autoformação necessita de estratégias. A complexidade de acordo com as leituras das obras de Morin, citadas ao longo dessa Tese, lembra-nos que o pensar complexo nos faz desenvolver a dinâmica do sentir e perceber o que se encontra a nossa volta. O pensamento simples resolve os problemas simples sem exigir maiores estratégias mentais, enquanto o pensamento complexo nas palavras de Morin (ibidem, 83) não resolve por si só os problemas, mas se constitui numa ajuda à estratégia que pode resolvê-los. Acreditamos que, quando o(a) professor(a) formado(a) integrar à sua prática cotidiana um pensamento menos simplista, desenvolverá saberes com implicações tanto para sua vida quanto no mundo intelectual, do qual faz parte e, com isso, poderá adquirir maior satisfação e encantamento de ser professor(a), a partir da elaboração de conhecimentos e saberes matriciais em interação com o profissional, a partir dos portfólios de autorias.

Seria muito interessante que os professores(as) formadores(as), pudessem, estando em sala de aula ou em acompanhamentos pedagógicos, olhar com olhos de conhecer de novo e, assim, reconhecer a feliz possibilidade de fazer com que os(as) professores(as) em formação se tornem professores-autores. Portanto, a formação inicial integrada também à autonomia do

pensar, desencadeia o deixar de dar importância aos preconceitos dos outros sobre o que estamos pensando, para, então, religarmos nossos saberes, criando e recriando conhecimentos, na construção de matrizes pedagógicas que não se esgotem somente na técnica.

As matrizes pedagógicas, citadas nos capítulos I e II, fazem parte do ser professor(a), mas lembrando ser conveniente que sejam devidamente revisitadas pelo professor(a) formado(a), de acordo com o contexto formativo e educativo. A prática pedagógica ocorre através da reflexão do(a) professor(a) formado(a) sobre suas necessidades, a partir da integração entre ensinar e aprender da condição humana. É preciso semear desde a formação inicial até a profissionalização o desejo de compartilhar e de descobrir, impulsionado pela busca de liberdade de ser professor(a), autônomo para que suas autorias pedagógicas produzam ações educativas de qualidade. Assinala Freire (1997, p.154): “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros, inaugura, com seu gesto, a relação dialógica que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.”

Em nossa pesquisa sobre as autorias pedagógicas, as matrizes pedagógicas abrem possibilidades para o desenvolvimento de autorias quando estas permitem ao(à) professor(a) formado(a) perceber-se capaz de produzir seus próprios saberes, conforme constatamos no pensamento da Prof^a. Maria José, uma das tecelãs de autoria dessa investigação, quando disse: “É comum encontrarmos obstáculos em nosso trabalho e na vida pessoal. Sempre tentamos contorná-los, criando estratégias para facilitar nosso desempenho como pessoas” (Município de Cabedelo, PB, 2008).

A prática profissional docente comporta diferentes situações complexas e incertas, obrigando o(a) professor(a) formado(a) a uma auto formação contínua. O magistério é uma profissão que permite ao(à) profissional decidir e refletir sobre o quê e como fazer em suas aulas. Neste processo, que é sempre peculiar, vamos mapeando caminhos, buscando ler diferentes teóricos e autores, que nos sustentam nas nossas intervenções e ações pedagógicas. Pensamos sempre que podemos ampliar nossos saberes.

Nóvoa lembra que:

... não há ensino sem renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma concepção cotidiana de novos materiais: quer dos conteúdos ou das tarefas a propor aos alunos ou da organização curricular, assim como da planificação ou do sistema de avaliação, os professores encontram-se perante uma atividade constante de produção e invenção. (1991, p.67).

Neste contexto, nosso esforço é descortinar a partir do referencial apresentado, possibilidades de entender como os(as) professores(as) formados(as) se movimentam no

cotidiano profissional, a partir de intervenções voltadas para ‘aprender a aprender’ e ‘aprender a ser’, num espaço de formação e não só de informação. À medida que nos sentimos autores de nosso pensar, nos estimulamos a intervir com autonomia, favorecendo aos outros que também se percebam assim, como fazedores de seus saberes e fazeres, que cada um possa viver seu momento de professor(a), com suas singularidades. Com isto, lembramos que o(a) professor(a), como todo ser humano se revela de muitos modos, por ser ambivalente e complexo. Portanto, é necessário conhecer como os(as) professores(as) administram suas singularidades na sala de aula, para que possamos melhor respeitar suas individualidades. Nessa direção, o(a) professor(a) é considerado(a) como produtor(a), criador(a), inventor(a) de instrumentos pedagógicos, com possibilidades de atuar com criticidade, refletindo sua ação.

Morin destaca a inseparabilidade do conhecimento e da ação dizendo que:

Como todo conhecimento cerebral, o conhecimento humano é, na sua origem e nos seus desenvolvimentos, inseparável da ação; como todo conhecimento cerebral, elabora e utiliza estratégias para resolver os problemas postos pela incerteza e a incompletude do saber. (1986, p.192)

Assim todo saber, seja prático ou teórico, partindo da complexidade, não é total, certo nem absoluto, por isso, ele vai se construindo, mas nunca se esgotando. As palavras de Morin são essenciais para pensar a nossa profissão enquanto docentes, para que possamos nos ver, não como detentores do saber, mas sim como um ser que educa e que também se educa, que ensina e aprende, produzindo, assim, suas autorias, como resultado, no fazer e agir pedagógico. Nesse sentido, encontramos também na pedagogia Freireana, que ser educador(a) é compreender-se sujeito histórico, inacabado, com possibilidades e limites, saber-se como alguém que sabe, mas não sabe tudo, alguém que ensina e, ao fazê-lo, aprende. De acordo com Freire (2000, p.61), o educador(a) voltado(a) para esses pressupostos deve estar sempre em mudança, continuamente reinventando o que significa ser democrático em seu próprio contexto cultural e histórico. Com base nessas colocações, dizemos ser preciso, ao ensinar e aprender, o professor(a) perguntar sempre para quê? Por quê? A favor de quem? Tais perguntas podem ser respondidas com o que anteriormente escrevemos no Capítulo I, quando destacamos que o professor em formação inicial com suas singularidades e incompletudes, ao se deparar com suas subjetividades, podem tecer fios entrelaçados com as matrizes da formação para a construção de uma prática pedagógica com autonomia e, a partir daí, buscar significados para suas aulas. De acordo com a pedagogia Freireana, o conteúdo se justifica para o processo pedagógico. Compreendemos que a proposta do referido teórico apresenta

interfaces e se caracterizam por propostas de uma educação libertadora, humana, crítica, dialógica, formadora, reflexiva, transformadora e eco-relacional.

Dito isto, podemos entender o que demarca o conhecimento científico para Morin. A evolução do conhecimento científico não é unicamente de crescimento e de extensão do saber. A visão de Morin (2008, p. 22) registra também que essa evolução da ciência em relação às teorias científicas, resiste ao tempo, não porque são verdadeiras, mas por serem as mais bem adaptadas ao estado contemporâneo dos conhecimentos. Acreditamos, como o autor, que todo conhecimento comporta aspectos individuais, subjetivos e existenciais. Nossas ideias fazem parte de nós e nos possuem, temos apego a elas e, com suas características particulares, nos singularizam e nos diferenciam como autores de nosso processo de organização.

Quando pensamos na qualidade e pertinência da prática pedagógica, trabalhada pelos(as) professores(as) universitários(as), de uma maneira que ela se torne mais relevante e significativa na formação de professores(as), voltamos o nosso foco de visão na organização do curso de graduação. As disciplinas que o compõe devem ser compostas com partes integradoras e significativas, apresentando suas características e qualidades particulares. É importante a visão de seus recortes, enquanto estudo de aspectos próprios, contribuindo para a visão e compreensão de conjunto, na dimensão da complexidade do ser e do saber. (Petraglia, 2005, p.48).

Sabemos que nossos conhecimentos são obtidos sempre através de buscas e se apresentam inacabados e incompletos, em permanente construção. Num mundo tão complexo e repleto de idiossincrasias, com tantos desafios e competições profissionais, precisamos escolher que tipos de ações e atitudes têm mais eficiência.

Morin, em suas obras, (2007; 2006; 2005) traz ideias norteadoras sobre a existência da complexidade na formação inicial do(a) professor(a), indicando o paradoxo da prática e da teoria, na convivência com a capacidade ilimitada de subverter regras no plano da certeza e incerteza, da ordem e da desordem. E, dessa referência, surge uma necessidade de refletirmos sobre nós mesmos e a nossa participação no universo. Somos seres inacabados e nosso cérebro continua sempre sendo desenvolvido, em constante aprendizagem, aprendemos sempre por todos os modos e formas, a aventura do viver. Neste contexto, pensamos que os(as) professores(as) formadores(as) precisam encontrar meios para auxiliar os(as) professores(as) em formação, no sentido de construir referências teórico-metodológicas, que venham atender os novos parâmetros exigidos no paradigma da complexidade.

Encontramos, nos dias de hoje, paradigmas entendidos nesse estudo, como sendo manifestações que, segundo Moraes (2003), se apresentam e revelam-se de acordo com

nossas visões teóricas em interação com a de mundo, sendo na prática pedagógica que o(a) professor(a) se revela enquanto alguém que ensina. Ampliando esse sentido, Asmann (1996, p.143) fala da necessidade de utilizarmos linguagens pedagógicas que explicitem a inscrição corporal dos processos cognitivos, considerando que toda produção do conhecimento é um texto corporal. Para o autor, a aprendizagem pode ser entendida no âmbito da corporeidade como processo corporal, ou seja, sem uma filosofia do corpo, que perpassasse tudo na educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global, é falaciosa.

Na realidade, nós, professores(as), em nossas práticas transitamos de um paradigma para outro, com isso não deixando de considerar que muitos(as) de nós já assumimos a filosofia do prazer em ensinar e aprender, do sucesso, do encantamento, da pedagogia com autonomia e do diálogo. Mas há aqueles(as) que ainda continuam arraigados(as) ao culto do intelecto, sendo este um meio pedagógico de alguns(as) professores(as) universitários(as). Poucos são aqueles(as) que verdadeiramente investem no desenvolvimento de autorias com os(as) professores(as) em formação, para que esses, exercendo o magistério, continuem desenvolvendo sua auto-estima, autonomia e criatividade. Nessa direção, destacamos que cabe também ao professor(a) formador(a) valorizar a formação inicial para que possa avaliá-la positivamente.

Percebemos que a autonomia profissional requer por parte do(a) professor(a) formado(a) atitude receptiva diante do novo e do desconhecido. Para isso, é preciso estar motivado(a) para transformar conhecimentos, elaborando construções de novos saberes.

A sociedade clama através da mídia, atitudes de profissionais da educação com criatividade, conscientes da prática social e capazes de atualização constante na sua formação. Segundo Behrens (2006, p.21), o paradigma educacional vigente (unidimensional, monocultural e compartimentado disciplinarmente) está articulado com o paradigma científico dominante (fundado na especialização, na compartimentação do conhecimento e na racionalidade instrumental), acrescentando ainda que ambos são co-responsáveis pelo modelo civilizacional contemporâneo (globalização neoliberal), que tem ampliado as desigualdades e exclusões sociais e agravado os desequilíbrios e problemas ecológicos.

Por tudo quanto até o momento foi exposto, podemos dizer que a autonomia ressalta, no professor(a) formado, seu pensamento que é transformado na ação, aspirando maior controle na prática educativa.

Na atual fase evolutiva dos fenômenos naturais, Assmann (2000) destaca a sugestiva frase de Edgar Morin: “ rumo a uma ecologia cognitiva”. Na escola, essa noção coloca desafios epistemológicos (formas de conhecer), mas, principalmente pedagógicos

(ambientação e clima propício às experiências). No caso do nosso estudo, uma formação docente cognitivamente ecológica propiciadora de saberes e autorias, a ênfase dada no percurso do processo formativo diz respeito ao pensar próprio, com experiências humanamente prazerosas, em que o conhecimento irá emergir quando ligado ao fio do prazer em aprender.

Mas há a necessidade de repensar o processo de formação inicial e continuada, que não devem ser pensados separadamente dos diferentes fatores que interferem de forma decisiva no processo de desenvolvimento profissional, não podemos esquecer que as autorias pedagógicas encontram as sementes de mudanças, na prática pedagógica, implicando transformações, tanto no ser como no fazer.

Como afirma Nóvoa (1995, p.14), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor(a) é chamado(a) a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador(a) e de formado(a)”. O referido autor lembra que a formação não se faz antes da mudança; faz-se durante, produz-se esse esforço de inventividade, na busca para a transformação da escola (Ibidem: p.17).

Diante dos numerosos desafios atuais, a educação deve ser um instrumento de progressão para que a humanidade avance em direção aos ideais de paz, liberdade, equidade e justiça social; formando pessoas que contribuam para um mundo melhor, para poder interagir na via do retrocesso da pobreza, exclusão, opressões, guerras, entre outras.

Enfim, é preciso formar professores(as) com a finalidade de aperfeiçoamento contínuo nas dimensões: social, interpessoal, pessoal e profissional; nesse sentido, Zaballa, A. (2002, p.53) apresenta algumas dessas dimensões.

- **Dimensão social:** Participar ativamente da transformação da sociedade, o que significa compreendê-la, avaliá-la e intervir nela, de maneira crítica e responsável, com o objetivo de que seja mais solidária e democrática. Para isso, é necessário que o(a) professor(a) em formação e formado(a) reflita sobre sua postura política como profissional e como pessoa interativa num determinado contexto, tempo e grupo social, bem como pensar formas de valorizar o seu saber e seu fazer, construindo sua autonomia.
- **Dimensão interpessoal:** Saber relacionar-se e viver positivamente com as demais pessoas, cooperando e participando de todas as atividades humanas com compreensão, tolerância e solidariedade. Reconhecemos que a prática educacional é também uma prática humana. Portanto, é sempre uma relação com o outro, permeada e carregada de

histórias, como consequência trespassada por afetos, promovendo desenvolvimento pessoal e profissional.

- **Dimensão pessoal:** Conhecer-se e compreender a si mesmo, as demais pessoas, a sociedade e o mundo em que vive, capacitando-se para exercer responsável e criticamente a autonomia, cooperação, criatividade e a liberdade. Ao referir-se à condição humana, Morin (2007, p.88) alerta-nos para o problema de que, na formação universitária, o(a) estudante em formação precisa ser identificado(a) como ser biológico mediante o cérebro; o espírito é analisado pela psicologia; a cultura, as ciências das religiões formam o objeto da sociologia. Mas tudo isso encontra-se inteiramente separado, disjunto e desintegrado. Dessa forma, quando pensamos na organização de um curso de formação inicial como um todo, cabe ao(à) professor(a) formador(a) considerar a complexidade do(a) professor(a) em formação que, ao construir um saber não fragmentado, poderá adquirir consciência do próprio limite, de saber e não saber.
- **Dimensão profissional:** Dispor de conhecimentos e das habilidades que lhes permitam exercer uma tarefa profissional adequada às suas necessidades e capacidades. Essa dimensão caracteriza um trabalho pedagógico, no qual esteja presente a autonomia no pensar e agir, em relação a uma prática pedagógica voltada para a construção do saber e da capacidade em criticar.

De acordo com as dimensões formativas apresentadas por Zaballa, a formação inicial precisa abrir caminhos para o desenvolvimento das capacidades profissionais dos(as) professores(as). A atuação profissional deve situar-se na inovação e adaptação às rápidas mudanças educacionais, sem perder de vista a visão global desses(as) professores(as) como pessoas com um modo de ser.

Com estes construtos, buscamos nessa pesquisa de Tese, com os(as) professores(as) formados(as), egressos(as) dos Cursos de Formação Inicial, a ressignificação da sua docência, criando condições para que encontrem espaços de autorias na construção de uma prática pedagógica competente e transformadora. Formar, para um desenvolvimento humano comprometido com o contexto da realidade social, suscita o desenvolvimento da construção de uma educação para a complexidade. Essa formação estabelece desafios aos(às) professores(as) formadores(as) nas salas de aula da Universidade.

Diante do exposto, podemos constatar que sobre a Universidade recaem expectativas que vão desde a formação profissional de qualidade até a resolução de problemas sociais pela

via da pesquisa e extensão. Será preciso um fortalecimento de princípios educativos que viabilizem a alternância de paradigmas. Como já dito anteriormente, a formação inicial no espaço universitário deve se constituir em espaços para o repensar da prática pedagógica. Esse constitui o desafio a ser considerado ao longo desse estudo, quando percebemos que o desenvolvimento profissional não se dá em separado de processos de desenvolvimento pessoal, ou seja, o(a) professor(a) vai, com autonomia, expondo suas autorias.

É preciso considerar que, hoje, aumentam as demandas da sociedade, em particular, pelo ensino universitário, cujos(as) professores(as) formados(as) são mais exigidos como profissionais cada vez mais competentes, para enfrentar os desafios do mundo globalizado. Sob esse olhar, pensamos ser preciso – e o estamos assumindo neste estudo - desvelar um processo formativo em conectividade com professores(as) autores(as), no pensar e agir pedagógico, que sejam capazes de, ao se aproximarem das realidades sociais, sentirem-se seguros para resolver os problemas complexos que venham a se apresentar.

Pimenta (2003) define a Universidade como sendo um serviço de educação que se efetiva pela docência e investigação. Suas funções podem ser assim sintetizadas: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura, preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos para a criação artística, apoio científico e técnico, ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades. Entendemos que o conhecimento a ser trabalhado na Universidade deve ir além do conhecer e operar os meios de informação, para isso, parece-nos que a mesma precisará favorecer a mediação entre a sociedade da informação e os (as) professores(as) em formação, para que a construção do saber humano seja permanente.

No espaço da formação inicial, em conversas com professores(as) formadores(as), observamos falas quase sempre contraditórias sobre suas posturas docentes em sala de aula. De acordo com os(as) professores(as) em formação inicial, ainda existe, no próprio curso de pedagogia, mais desmotivação do que estímulo, para o exercício da profissão docente.

Em nossa dissertação de mestrado intitulada “As concepções de aprendizagem no contexto educativo: um estudo diagnóstico em alunos(as) de magistério de nível médio”, os problemas da formação docente foram estudados e, a partir deles(as), foi possível confirmar que o profissional docente não deve ter, apenas, uma preparação técnica, mas sim assumir ser um(a) professor(a) capaz e responsável, no sentido de que tem participação no desenvolvimento de seres humanos, sendo preciso, portanto, que a formação para a profissionalização docente possua dimensões com referências de aprendizagens de qualidade permanente e continuada, com efetivas renovações de conhecimentos. Dessa maneira, há a

necessidade de efetivar mecanismos que valorizem a atividade formativa na própria Universidade, reconhecendo que o saber docente também envolve elaboração, criatividade e inventividade tanto quanto na produção do conhecimento. O aperfeiçoamento da docência universitária exige maior integração de saberes complementares.

Nas palavras de Pereira (2006), tais mudanças requerem modificações nas representações atuais sobre as atividades de ensino e pesquisa na Universidade. Estas, por sua vez, necessitam de ações práticas que ajudem a reconstruir as imagens contraditórias desse mundo acadêmico que, como podemos observar, tem dado mais crédito à pesquisa do que ao ensino. Não querendo diminuir uma em detrimento da outra, mas lembrar que o equilíbrio seria mais conveniente para aprender a ser professor(a).

Portanto, o ensino na Universidade, de acordo com a autora abaixo, deve ter em suas práticas:

Elementos extremamente importantes tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA, 2000, p. 59).

Nesse sentido, a relação entre a teoria e a prática ainda apresenta-se como um problema até o momento não resolvido em nossa tradição filosófica, epistemológica e pedagógica. Esta polarização não vem dando conta da complexidade da realidade, e sim se apresentando com uma postura tensionada entre ambas. Também entendemos que a teoria, dialeticamente, está imbricada com a prática. Pensamos que a importância da teoria se justifica pela oportunidade de sua recriação na prática, caso contrário a mesma tende a se tornar um acúmulo de informações sem conexão com a prática profissional e, com isso, gerando matrizes pedagógicas repetitivas, resumindo-se em sugestões de ideias ou mesmo receituários práticos.

3.2 Saberes e pontos de ancoragem no ser professor-autor

Respeito à liberdade é o que é fundamental para ser respeitado por nós, educadores. Nós como seres humanos pensantes, devemos ir além do infinito e buscar um mundo livre e real. (Profª. da Creche Pequena Princesa, 2007. Cabedelo- PB)

Percebemos, durante este estudo, a necessidade de formar profissionais para a docência, além de conhecimentos com verdades absolutas. Trata-se, como já salientamos anteriormente que, hoje em dia, a construção do saber é muito mais abrangente do que uma simples arrumação de resultados, e que a formação inicial vai muito além do que formar o(a) professor(a) com essas bases formativas. Com isso, há contínuas relações de complementaridade e abertura de novas possibilidades. Isto é muito importante para a compreensão dos processos de aprendizagem na formação que são permeados pelos imprevistos, por relações não lineares de causa e efeito.

O paradigma do pensamento complexo parece-nos ser decisivo nesse estudo, para que possamos vislumbrar que, o encantamento das forças transformadoras, no desenvolvimento e construção de conhecimentos dos(as) professores(as) em formação inicial, surja no complexo jogo das relações sociais, de maneira que se torne mais relevante e significativo o processo formativo, para desenvolver, neles(as), autonomia, com possibilidades de rever caminhos, refazendo suas trajetórias. Pensamos que tudo isso só será possível se forem fomentados os encantamentos, fascinação, deslumbramentos, criatividade. O paradigma do pensamento complexo, como um movimento contínuo de compreensão da condição humana de ser e estar sendo professor(a), pressupõe olharmos a importância da formação inicial destes pelas múltiplas determinações da ação pedagógica, não se deixando guiar cega ou intuitivamente. Trata-se, enfim, tanto o(a) professor(a) em formação, quanto o(a) professor(a) formado(a), assumirem a sua condição humana, no âmbito da docência.

Diante disto, será importante descobrirmos um conjunto de saberes básicos na formação, que podem ser estendidos para as autorias pedagógicas; e que tornem as aprendizagens formativas com possibilidades de ressignificações advindas dos saberes da formação universitária. Moraes (2005) afirma de maneira enfática que a crise e a resistência fazem parte do processo de evolução científica. Por um lado, provocam um mal-estar na comunidade científica, derrubando alguns pilares de sustentação dos pensamentos, conceitos e

ações; e, por outro, instiga cientistas e intelectuais a reverem suas teorias e buscarem renovações em suas concepções.

Morin (2002) defende a reforma educacional que permita à Universidade ocupar lugar decisivo na formação de homens voltados para a liberdade. Assim, pensamos ser importante abrimo-nos para esta investigação, interpretando, criando novos olhares, assumindo a sala de aula universitária como elaborações de conhecimentos interpretados, vivenciados e reconstruídos. A partir do que expressa Morin, ousamos dizer que as condições de formação inicial do(a) professor(a) se modificam na hora em que este adquire a qualidade de ser professor(a). Desse modo, o(a) professor(a) formado(a) é quem vai determinar sua prática pedagógica e que esta permitirá a sua realização profissional.

Na concepção do pensamento complexo, o sujeito constrói e reconstrói o conhecimento que é tanto externo quanto interno. Esse conhecimento é resultante de interações dos conhecimentos por nós construídos, valores, significações num processo de relações não lineares da ciência.

Nessa perspectiva Ferraço (2002) aponta:

Todo conhecimento que criamos/inventamos revela, em parte, quem somos. As verdades que produzimos são fragmentos de nossas verdades/identidades. Só conhecemos nossas próprias criações na medida em que apreendemos da realidade o que nela introduzimos. (In: PRADO & CUNHA, p.25)

Tal compreensão justifica-se, no sentido de remeter-nos ao sujeito de autonomia e nas ações e transformações que operam no interior dos organismos vivos. Morin (2003, p.95) recorda que ser sujeito é colocar-se no centro do seu próprio mundo, é ocupar o lugar do “eu”. Cada um entre nós pode dizer ‘eu’, toda gente pode dizer ‘eu’, mas cada um só pode dizer ‘eu’ por si próprio. É na sua formação inicial que os(as) professores(as) formados(as) têm, nos primeiros contatos com as teorias pedagógicas, percepção de como as escolas estão organizadas, quais os conteúdos a serem ensinados e como se deve planejar o ensino, entre outras. O que se espera é que o(a) professor(a) formado(a) egresso(a) da formação inicial, consciente da nova situação pessoal e profissional, modifique suas metas, porque, antes, estas estavam voltadas para a aprendizagem pessoal para modificar-se como sujeito que vivenciava um processo formativo, já como professor(a) formado(a), vai desempenhar um novo papel: realizando atividades, propostas e interações educativas com a intenção de modificar os sujeitos com os quais vai interagir.

Entendemos que ser sujeito com autonomia, no pensamento Moriano, é, ao mesmo tempo, ser dependente. Portanto, dependemos do movimento de ensinar e aprender, apreendendo a relação constante entre teoria e a prática, educando na prática, fazendo e empreendendo, enfim, refazendo, refletindo e questionando o cotidiano. Sendo assim, à luz do pensamento destacado, acreditamos que o(a) professor(a) formado(a), ao iniciar-se na docência, quase sempre se depara com as barreiras problemáticas dos dias atuais que se apresenta, devendo dirigir e tomar consciência do seu papel, fazendo educação nesse novo contexto social, tentando superar as fragilidades e incompletudes da sua formação inicial.

A formação profissional, segundo Freire (1979), quanto mais inteira, mais o(a) professor(a) sistematiza suas experiências, quanto mais utiliza o patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e para o qual todos devem servir, mais aumenta sua responsabilidade com o ser humano. Nesse contexto, o espaço da formação inicial deveria transpor a focalização de especificidades geradas pelos currículos disciplinares e buscar uma formação mais global, integradora e complexa. Assim, enfatizamos uma formação inicial que proponha aos professores em formação que, quando na profissão, tenha autonomia pessoal e intelectual para buscar desenvolver suas autorias; e que, com estas, possa transformar a realidade no caso, de uma formação, conservadora com uma prática pedagógica baseada na transmissão dos conteúdos disciplinares.

Davis (2003) compartilha conosco a necessidade da clareza necessária ao(a) professor(a) formado(a), que, ao ingressar na profissão docente, tenha mobilidade para despertar que o pensar e o refazer pedagógico podem trazer uma vivência eficaz em sua trajetória profissional. Poderíamos sugerir que um dos grandes pressupostos da educação seria o(a) professor(a) formado(a) despertar sempre nos alunos a paixão e vontade de aprender.

Ensinar, segundo o pensamento de Paulo Freire (1998), implica compreender que não há docência sem alunado, exigindo, daí, rigorosidade metódica, respeito ao saber dos(as) professores(as) em formação, pesquisa, criticidade ética e estética, além de corporificação das palavras, pelo exemplo. E, ainda, insiste Freire, ensinar não é transferir conhecimento. E isso, por sua vez, sugere que se tenha, no fazer pedagógico, consciência de inacabamento, alegria e esperança, respeito à autonomia do(a) professor(a), humildade e bom senso, curiosidade, convicção de que é possível aprender e transformar a realidade. Freire enfatiza a tese de que ensinar é uma especificidade humana e, por isso, exige do fazer docente competência profissional, generosidade, comprometimento, liberdade e autonomia, reconhecendo a educação como instrumento de transformação e de intervenção no mundo, decisões, planejamento e intencionalidade. Ensinar exige saber ouvir, querer bem, reconhecer que a

educação é ideológica e, fundamentalmente, ensinar exige disponibilidade para o diálogo, por isso faz-se necessário uma formação ampla de saberes. Só o conhecimento científico já não basta ao ser humano.

Morin (2002) mostra-nos um ser humano múltiplo, que contém, ao mesmo tempo, o homo *sapiens/demes, faber/ludos/imaginarius, economicus/consumans/ estheticus e prosaicus/poeticus*. Portanto, percebemos ser de fundamental importância o desenvolvimento na formação inicial de valores do(a) professor(a) em formação e quando formado(a), para que ele(a) vivencie a prática do autoconhecimento, o despertar de sua sensibilidade, que nos parece estar esquecida pelas agências formadoras, nestes últimos tempos, ainda impregnada pelo modelo cartesiano, que prioriza mais a razão e pouco, ou quase nada, a emoção. Corroboramos com o pensamento de Freire e entendemos que os(as) professores(as) em formação e formados(as), com essa base profissional, teriam espaços para a reflexão e construção de sua autonomia docente.

Nessa direção, Morin (ibidem, p.16) defende a reforma educacional que permita a formação de homens voltados para a liberdade. O autor relembra-nos que a chegada de um novo milênio não afastou esse sujeito do compromisso com a transformação e que o futuro povoa o imaginário dos homens e cobra projeções que revelem, no mínimo, preocupações legítimas com o bem-estar das gerações do amanhã.

Para Antunes (2005, p. 48), é preciso educar para que se faça do conflito um desafio, do desafio uma superação e, desta superação, uma crença de que o mundo é legítimo, enfim, significa dizer que é preciso fazer da escola uma esperança e da esperança uma certeza.

De fato, a formação inicial e os(as) professores(as) formadores(as), deparam-se com problemas práticos que demandam questões fundamentais como, por exemplo: o que significa formar o(a) professor(a) no âmbito de velozes desencantamentos do ser humano e do mundo, gerados por políticas autoritárias e outros? Para responder essa questão, lembramos as palavras de Assmann (2000, p.316), quando ressalta que nossos sonhos crescem mais saudáveis, quando entendemos como eles se originam. Daí, formar-se inclui também a esperança, como uma energia para o fazer pedagógico em que os ensinantes e aprendentes são partes integrantes dessa possibilidade. Bossa (2000) fala-nos que esta pode contribuir para a formação de sujeitos autores(as) e críticos(as), que se transformam. Partimos do pressuposto de que os processos de formação continuada de professores(as), vivenciados com propostas de ensino com autorias, tais como as que estamos pesquisando, poderá favorecer a análise reflexiva para o favorecimento de mudanças de concepções em relação à ruptura do modelo cartesiano de ser professor(a), superando, assim, a reprodução de saberes e o ato de apreender

conhecimentos prontos para serem incorporados. Ao longo dos anos, podemos observar que a prática educativa tem utilizado um fazer e dizer pedagógico predominantemente unidirecional, quando os(as) professores(as) formados(as), em muitas das situações educativas, concebem os aprendentes, como seres limitados de conhecimentos. Observa-se, com essas atitudes, uma pedagogia com características de depósito de conteúdos. Paulo Freire (2005,p. 77-78) apresenta o diálogo como contraposição à educação bancária e afirma que:

[...] a educação libertadora e problematizada, já não pode ser ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, á maneira da educação “bancárias”, mas sim um ato cognoscível. [...] a educação problematizada coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador/aprendente. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável ao conhecer-se dos sujeitos cognoscíveis, em torno do mesmo objeto cognoscível.

Acreditamos que há muito que ‘olhar/ver/tecer na teia’ dos muitos saberes a serem vislumbrados, desafiados, na rede de relações estabelecidas na vivência educativa. Assim, para que o processo formativo contribua para a reconfiguração de modelos, que foram incorporados ao longo da formação inicial, há necessidade de repensarmos a formação inicial que se apoia, ainda, na perspectiva da racionalidade técnica (SCHON, 1992), “contida e bancária”, de transferência de conhecimentos alheios e que ainda considera o(a) professor(a) formador(a), como único(a) detentor(a) do saber. Desse modo, os propósitos até aqui explicitados, trazem para a cena o(a) professor(a) em formação como autor(a) de sua trajetória, de forma que consiga contribuir para mudanças na educação.

É necessário também, no nosso entender, que sejam levantadas questões de origem existencial do “saber-se professor” para o “pensar-se professor” nas questões ditas anteriormente. Tendo em vista as características da vida cotidiana e da estruturação social, na atualidade como: dificuldades dialógicas, acesso aos múltiplos objetos de aprendizagens de maneira mais viva, intensa, real, por isso entendemos ser preciso atentar para a importância do estímulo em desenvolver uma relação mais presente no mundo. É pela compreensão de que fazemos parte de um tecido ou teia; e que tudo está interligado, que é possível perceber a importância da articulação pedagógica com os contextos.

Para Freire, no nosso entender, o processo educativo deve estabelecer uma direção que tenha, por fim, levar-nos a despertarmos nosso potencial crítico para desvelar o mundo e, desta forma, possamos transformá-lo, através de nossa práxis docente.

No artigo de Foresti, Pereira, Vidotti & Straioto (2001) intitulado “A tecnologia como subsídio à formação contínua do(a) professor(a) universitário(a)”, diz que: “o caminho que o(a) professor(a) escolheu para aprender foi ensinar. No ato de ensino, ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais e concretos, que precisa superar. Nessa situação, ele aprende.” A reflexão das autoras mostra que, no diálogo permanente entre teoria e prática, esta última marcada pelas múltiplas referências metodológicas, deve ser assegurada a comunicação entre o que é diverso sem perder a dimensão pedagógica mais ampla, que se encontra na base da intenção formativa.

Não somos meros reprodutores(as) passivos(as) de uma realidade, e sim uma operação ativa de construção e de desconstrução sobre o universo e sobre nós mesmos. Entretanto, é importante o reconhecimento de nós como partícipes-autores de nossos pensamentos, pois esta é uma das vias das quais dispomos para atuarmos como protagonistas. Os(as) professores(as) formadores(as) têm grande responsabilidade no apoio para o desenvolvimento dessa autonomia, no que concerne a formação inicial, estimulando e fomentando saberes capazes de transformar(as) professores(as) em formação, em profissionais pensantes e intelectuais. Esta capacidade de interagir com o conhecimento de forma também criativa pode ser a melhor preparação para a vivência num mundo profissional complexo e incerto, sempre nos impulsionando a construção de novos saberes.

Na verdade, vivemos um maravilhoso tempo, no qual a inteligência extrapola dia-a-dia os limites da compreensão dos fenômenos. Deste modo, com outros olhares, quem sabe, poderemos abrir horizontes dando início a mudanças, reconstruções e inovações.

Nesse cenário, estamos, nós, educadores(as), que mantemos contato permanente com a pessoa humana, ensinando, interpretando, nos esforçando; e para que tudo isso se desenvolva, precisamos trabalhar a nossa visão do cotidiano, nossa consciência e a nossa identidade profissional. Ao pensarmos no contexto da sala de aula universitária, pensamos ser importante, primeiramente, refletir a respeito dos(as) professores(as) em formação inicial. Neste sentido, é necessário não termos por eles(as) referências abstratas como pessoas, mas sim de quem possui concretudes, que têm uma vida profissional de luta pela frente, nas escolas brasileiras. Assim, esses(as) professores(as) em formação inicial precisam estar integrados(as) às suas histórias de vida, seus mecanismos de construção de conhecimentos e sonhos. Sabemos que a formação inicial para a docência vai muito além da aquisição de habilidades e competências. A formação do professor(a) precisa desenvolver-se na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora, o que requer construção e domínio sólidos dos saberes da docência identificados por (Tardif; Lessard; Gauthier et al. 1991), quais

sejam: saberes disciplinares e curriculares, saber da formação pedagógica, saber da experiência profissional e saberes da cultura e do mundo vivido na prática social.

Do ponto de vista da lei 9.394/96, o artigo 13 estabelece as seguintes incumbências para os professores:

(...) participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho Zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Podemos observar, de acordo com o artigo exposto, que formar professores implica compreender a importância da profissão docente, necessitando de profundidade científico-pedagógica que os capacite para enfrentar os desafios do lócus que estiver inserido. Cabe ao espaço da formação inicial, sob o nosso ponto de vista, explorar novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolha na reconfiguração de saberes e, com isto, procurar superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, entre outros. A preocupação com a qualidade dos resultados da educação inicial superior deve estar direcionada à importância da formação científica, pedagógica e política. É necessário salientar que o professor treinado tecnicamente para administrar conteúdos, com verdades prontas e rígidas, pode perder a direção de olhar-se na sua condição humana de ser autor de si mesmo.

Falar na dimensão inconsciente do ser humano é ensaiar modalidades formativas que introduzam a dimensão e a aquisição de saberes esquecidos ou ocultos no que diz respeito sobre nós mesmos (auto-conceito) e a estima que temos por nós (auto-estima), ou seja, como os(as) professores(as) se imaginam sobre si mesmos, diante de determinados conteúdos ou da prática pedagógica, como percebem suas experiências educativas, se situam frente à necessidade de novas aprendizagens com diferentes saberes para a realização criativa das atividades.

Os(As) professores(as) em formação são aqui considerados(as) como pessoas biográficas inseridas em contextos singulares, e que também são capazes de agir sobre estes e refletir o seu processo de formação. Nessa visão, as construções de saberes, durante a formação inicial, precisa envolver o fazer e o pensar, o refletir. Segundo Maturana (1995), toda forma de ser e agir no mundo diz respeito a uma forma de conhecê-lo e todo ato de conhecer produz um jeito de ser. Nessa perspectiva, a sala de aula universitária poderá ser espaço possível para as inovações, procurando transcender as formas tradicionais e efêmeras,

expressas em algumas metodologias. Assim, poderemos criar novas possibilidades formativas, em destaque a discussão da dinâmica do fazer-se professor(a) autor(a) de seu pensar, ser e agir nas relações que estão imbricadas na dinâmica da sala de aula.

Quando pensamos no fazer-se professor(a)-autor(a), estão presentes as relações pessoais, interpessoais e sociais, incluindo as afetivas, assim como o campo dos desejos e das expectativas, dos motivos, das intenções, crenças, parcerias, cooperações, entre outros.

As indagações acerca do ser professor(a)-autor(a) podem ser respondidas no percurso do desenvolvimento profissional de cada professor(a), que traz em suas matrizes pedagógicas conteúdos simbólicos de vivências, em constante transformação.

Na formação inicial de professores(as), ao considerarmos estes(as) como autores(as) de sua prática docente, estamos integrando ao objeto de estudo dessa Tese, “*As Autorias Pedagógicas na formação continuada*”, encantamentos, encontros e desencontros na dinâmica de construção e ressignificação pessoal e profissional, em que é preciso buscar, no espaço formativo, o prazer de descobrir outras formas de ser professor(a), na perspectiva de continuar aprendendo em conexão com despertar de autorias.

Descrevemos e discutimos o aprender e ensinar em dimensões plurais, múltiplas, intersubjetivas, no repensar das ações e atuações individuais e grupais, oportunizando o surgimento de autorias em sinergias com as questões do ser professor(a). Viabilizar os sonhos nos dá força para que possamos concretizar os sonhos de novas autorias, nas construções e desconstruções na produção dos saberes. Destacamos que o ser humano se revela de muitos modos, mostrando ser ambivalente e complexo. Portanto, cada prática educativa se reveste de singularidades pessoais e profissionais. Esses aportes nos levarão a percepções de que, para ser professor(a)-autor(a), parece-nos necessário estarmos inseridos enquanto profissionais, em paradigmas que ressaltem a necessidade de inteireza do nosso ser pessoa em corpo, mente, sentimentos; e que, com esse perfil, possamos buscar nos saberes da profissão docente nossos fios-mestres.

É preciso ter clareza da formação inicial que estamos propondo, pois determinados aspectos metodológicos não permitem uma melhor compreensão do ser humano professor(a) em formação. Não podemos esquecer que é na prática que encontramos um terreno fértil à mudanças e isso implica rupturas de hábitos, de padrões, crenças que dão suporte às mudanças e às consequentes transformações profissionais. É nesse sentido que interpretamos os saberes trabalhados pelos(as) professores(as) formados(as) em conectividade como o saber da condição humana, buscando elos que unem e, ao mesmo tempo, se diferenciam, com base no paradigma da complexidade.

Essa busca do saber da condição humana se justifica nesse momento teórico por incluir pressupostos do paradigma da complexidade na busca da visão integral da pessoa professor(a) autor(a) formado(a), em todas as dimensões humanas, destacando a intelectual, emocional, física, profissional, artística e espiritual. Somos seres de projetos, inclusive de nossa própria condição existencial. O(A) professor(a) autor(a) será o que ele(a) instaura em sua trajetória profissional, no percurso de seu conhecimento e no exercício de sua autoria.

Tais referências teóricas a serem desenvolvidas ganham amplitude à luz dos elementos categoriais centrados na produção das autorias pedagógicas dos(as) professores(as) formados(as). Por isso, pretende-se identificar e problematizar o ser professor(a), com as bases formativas citadas ao longo desse texto teórico reflexivo.

O que se impõe, nesse momento teórico reflexivo, é tornar mais explícito as categorias: condição humana e a autonomia, em Edgar Morin e Paulo Freire, em que estamos buscando em nosso estudo, como tornar-se professor(a)-autor(a), no contexto da prática pedagógica, com base nessas referências.

O foco central é não perder de vista os fundamentos teóricos trabalhados no capítulo anterior, elencar e articular conceitos e ideias que aproximem o pensamento dos teóricos acima citados com o espaço pedagógico profissional, na perspectiva do desenvolvimento e análise da construção de autorias pedagógicas.

Assim, precisamos compreender o fenômeno da formação inicial, na perspectiva de abrirmos caminhos para o desenvolvimento de um conjunto de autorias nos(as) professores(as), porque entendemos que os(as) professores(as) em formação e formados(as), indo ao encontro de suas inteligências, competências e habilidades profissionais, podem criar situações educacionais geradoras de sentidos, tanto para quem aprende como para quem ensina. Como processo a ser desenvolvido, o desvelar das autorias pode surgir na medida em que a formação docente inicial ou continuada, seja propiciadora de comunicação afetiva despertada por sentimentos e/ou conhecimentos das necessidades pessoais e profissionais. Assim, quem sabe, poderemos instaurar outras lógicas que justifiquem a formação docente inicial.

Freire nos ensinava que a educação deve levar em conta, principalmente, a vocação antológica do homem, que se torna sujeito, situado no tempo e no espaço, visto que vive em uma época, num lugar e num contexto sócio-cultural preciso. (1980, p. 42).

Portanto, conforme o autor, o diálogo é o encontro amoroso entre os homens, os quais, ao serem influenciados pelo mundo, o pronunciam para transformá-lo e, transformando-o, o humanizam para o benefício de todos nós. Concordamos com o autor quando discorre que o

ser humano, na condição de professor(a), precisa reconhecer o valor e a força que tem para a modificação da realidade, interagir com o mundo através das relações interpessoais, e identificar o seu momento profissional como algo muito importante e que pode ser bem vivido.

Freire (1996) refere-se a um humanismo que se viabilize, na relação dialógica com o(a) outro(a), socializando-o(a), ou seja, criando espaços de encontros consigo mesmo e com o(a) outro(a). Assim, para Freire, a visão que deve permear a educação, na relação do(a) professor(a) com seus(as) alunos(as), fundamenta-se na dialogicidade (conversação), carinho e na ética, como eixos que possibilitem a liberdade para aprender com o(a) outro(a), sobre ensinar e, principalmente, sobre si mesmo. Dessa forma, ao concebermos os(as) professores(as) formados(as), enquanto autores(as) da prática pedagógica, suas autorias vão se formando, em cada ser professor(a), com suas individualidades e num processo dinâmico, uma vez que estas se dão de forma diferente em cada pessoa. Vê-se, dessa maneira, que as autorias podem ir além do ato de produção, encontrando-se também em nossas percepções, subjetividades, pensamentos e comportamentos. Tudo isso porque trazemos conosco nossas histórias de vida, tanto pessoal, quanto profissional.

Com base nos estudos de Moraes (2004), precisamos reconhecer o(a) professor(a) como um sistema vivo de sua realidade, integrada a um contexto histórico, social e cultural, no qual a sua atuação dar-se-á mediante reflexões e diálogos, partindo de experiências e vivências fundamentadas em suas ações. Também para (ASSMANN, 1998, p. 29):

Uma sociedade onde caibam todos só será possível em um mundo no qual caibam muitos mundos. A educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres humanos para os quais a criatividade a ternura sejam necessidades vivenciadas em elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e coletiva.

Sendo assim, vida e educação são indissociáveis. A educação voltada para o aprender a viver, evidencia a dinâmica de uma constante interpenetração de interações que se manifestam dentro e fora do contexto formativo. O crescimento intelectual e emocional do(a) professor(a) em formação e formado(a) favorece sua participação na realidade e para uma visão de si e de sua história pessoal e profissional melhor interpretada e também ao seu engajamento numa proposta pedagógica diversificada.

Esses aspectos apontados por Assman, encontrados em Franco (2003, p. 73), quando defende que aprender a amar como o quinto pilar do conhecimento para a educação deste

novo milênio. A autora baseia-se em Freire e Maturana para propor que a inserção do ser humano no mundo se assemelhe a uma organização autopoietica, ou seja, uma integração autocriadora, mantida na intervenção do organismo com o meio; olhada sob esse ângulo a aprendizagem formativa é favorecida por um movimento em circular, que não se fecha, e sim avança com criatividade e mudanças que interagem entre professor(a)-aluno(a)-conhecimento-ambiente de trabalho.

Nessa direção, Morin, E (2002, p.16) defende a reforma educacional que permita a formação de seres humanos voltados para a liberdade. Refletindo as palavras do autor, podemos perceber que essa permissão educacional poderá acontecer, porque trazemos conosco a possibilidade de perceber o mundo arbitrário e as imagens ou expressões que nos constituem, com um olhar ímpar, de quem busca a sua autopoiese, nas diferentes comunicações.

O sujeito que cria, constrói simultaneamente o conhecimento do mundo e de si próprio, em busca de novas revelações. Essas construções supõem articulações entre diferentes formas de pensar e integrações das múltiplas faces do homem: racional/emocional, do trabalho/do lúdico. (Morin, 1999)

De acordo com o pensamento de Morin, nós, educadores(as), precisamos refletir sobre a natureza do conhecimento a ser trabalhado pela escola, enfatizando a condição humana, principalmente sobre as incertezas que, cada vez mais, assolam nossa humanidade. Diz ainda o autor que podemos ser uma partícula do universo, mas que possuímos em nós a plenitude da realidade e da existência. Conforme nossa mediação com o mundo, o sentido da autopoiese, anteriormente mencionada, está nas transformações que vivenciamos no nosso meio. Nesse sentido, corroboramos com Morin (2000), quando nos diz que, no momento em que empreendemos uma ação, o reflexo desta se faz no mundo e esta se volta para nós.

A teoria do pensamento complexo, apresenta possibilidades para o desenvolvimento do despertar das potencialidades dos(as) professores(as), por isso acreditamos ser possível abriremos espaços subjetivos, para o encontro destes(as) professores(as) consigo mesmos, no qual possam questionar suas concepções de ensino, aprendizagem e o estar no mundo na condição humana de ser professor(a).

Portanto, sendo professor(a) formado(a), construtor(a) de uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento de autorias, pensamos que podem transformar sua ação educativa em conteúdos significativos. Freire (2001) destaca que a prática pedagógica baseada no respeito democrático ao educador, como sujeito do processo, faz com que os(as)

professores(as), realizando o ato de ensinar-aprender com curiosidade e criatividade, reconheçam e refaçam conhecimentos antes sabidos; e os alunos, ao se apropriem deles, produzam o ainda não sabido.

Podemos observar que a escola tem sido uma instituição com crescentes e curiosos e interessantes olhares, não só no Brasil, mas também em outros países. Esta constitui importante fonte para a compreensão das realidades vividas e sofridas pela grande maioria das populações mais desprivilegiadas, nas áreas: econômica, social e cultural. Em que pesem outras funções assumidas mediante as contradições decorrentes da ordem social vigente, ela nasce e se organiza como um lugar de ensinar e de aprender, mesmo expressando problemas e limitações de várias ordens, como: indisciplina, violência, baixo status profissional e baixa remuneração dos(as) professores(as), recursos materiais e humanos, entre outros. Ainda assim, é o lugar indicado para o desenvolvimento humano. Cabe a instituição educativa e formativa ler seus professores e aprendentes como textos vivos, com suas histórias de vida, seus silêncios.

Entretanto, nosso planeta, na condição de globalizado, como destacou Morin (2000, pp. 36-38) exige um enfoque diferente do ensino e de escola. Nesse olhar, propõe ser preciso ensinar pensando na cultura e no mundo, com seus problemas globais, mas também locais. Para Morin, os problemas atuais são de natureza multidisciplinar, transversais, transnacionais, globais e planetários. Tais desafios implicam, segundo ele, na necessidade de tornar o conhecimento pertinente, a partir da educação, evidenciando o contexto, sendo preciso situar as informações e os dados contextualizados para que adquiram sentido. Sob o nosso ponto de vista, isso pressupõe conceber o(a) professor(a) formado(a) como um(a) construtor(a) autônomo em relação à auto-organização e reconstrução do saber, que significativamente contextualizou, no seu funcionamento cognitivo. O sentido global, significando ser mais que o contexto, sendo um conjunto das diversas partes ligadas a ele. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto, podendo ser entendida como um todo organizado do qual fazemos parte. Dessa forma, somos partes e o todo. Daí, ser necessário que o(a) professor(a) formado(a) reconheça a existência de uma estreita relação entre sua condição humana, suas aspirações, seus desejos e afetos, suas certezas provisórias, dúvidas emergindo, assim, o conhecimento. No que diz respeito ao aspecto multidimensional, Morin diz que nós, seres humanos, somos, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo e racional. Nessa perspectiva, nos constituímos de todos os sentimentos e de todas as emoções que nos permitem atribuir significados às nossas vivências na sociedade, família e no trabalho. Somos afetados e também afetamos. Daí, precisamos ser entendidos enquanto pessoas complexas,

significando que somos união e por isso, a complexidade é a junção entre a unidade e a multiplicidade. Essas considerações requerem um pensar mais flexível, sistêmico, complexo, dialógico, inter e trans disciplinar, para que o(a) professor(a) formado(a) possa situar-se melhor na sua profissão, enquanto autores(as) e produtores(as) de conhecimentos. Assim, de acordo com essas considerações, é importante considerar que cada professor(a) em formação ou formado(a) expõe seus pensamentos, modos de interpretar a realidade, suas perspectivas de ação e reação, seus motivos e intenções, seus desejos e expectativas e seus afetos.

Assmann (2001, p. 87) comunga estas idéias quando lembra que os processos de pensamento eram vistos como ordenamentos sistematizadores. Por milênios vigorou uma espécie de obsessão pelos parâmetros ordenadores, tanto na concepção da natureza e da história, como na visão de corpo e das formas de ativação da mente. Hoje, ainda segundo Assmann, o cérebro–mente é analisado numa perspectiva pós-mecanicista, como um sistema dinâmico, complexo e adaptativo. Conforme estamos discorrendo nesta Tese, aprender a condição humana é também trazer para a vida individual e coletiva nossos saberes como pessoas e também como profissionais mais humanizados e sensíveis. O processo de conhecimento do professor formado precisa se articular com a autopoiese, ou seja, com o auto- fazer-se. Nas palavras de Freire (1997, p. 08), é preciso ousar para dizer que, cientificamente, estudamos, aprendemos, ensinamos e conhecemos com nosso corpo inteiro, através dos nossos sentimentos, emoções, desejos, medos. Lançar-se, evitando a dicotomia entre o cognitivo e o emocional. Compreendemos, então, que uma formação voltada também para aprender a condição humana pode proporcionar o buscar de autorias por parte dos(as) professores(as) formadores(as) e formados(as), em direção à transformações comprometidas com o oprimido, sendo preciso acreditarmos em outras possibilidades de viver o nosso ser de autorias.

Lane (1995) e Freire (2000), com suas posições comuns em relação à concretude humana, assim dialogam: emoção, linguagem e pensamento, enquanto mediações de ação no mundo, alicerces da nossa concretude nos tornam capazes de sermos seres de objetividade e subjetividade nas mediações entre o mundo externo e o nosso mundo interno. Para Freire (2000, p. 40), somos seres de intervenção, nossa vocação ontológica é a de ‘ser mais’, humanizando-nos e movimentando as nossas histórias cultural, social e política.

É nesse movimento que se encontram sentimentos, o fazer, o não fazer, as reações ao novo, a manutenção do antigo; com essa bagagem, somos identificados por quem nos cercam. Reconhecemos sermos imperativos, para que a autonomia docente se desenvolva, a presença de um(a) professor(a) interativo(a) com os diferentes contextos de vida social, profissional e

que busque desenvolver criatividade e sensibilidades, para poder compreender sua própria capacidade de ser autor(a) de sua condição humana.

Segundo Imbernón (2004), a formação docente deixou de ser vista apenas como domínio dos saberes teóricos, das disciplinas científicas, passando a analisar, de acordo com as necessidades, o estabelecimento de novos modelos relacionados e participativos para a prática docente.

Considerando isso, encontramos na obra Freireana 'Pedagogia da Autonomia' (1996), saberes necessários à prática educativa, em que o autor alerta para a necessidade de olharmos o espaço educativo pleno de alegria e, ao mesmo tempo, de rigor epistemológico. Por isso, destacamos o despertar tanto nos(as) professores(as) formados(as) como nos(as) aprendentes, para valores como amor ao próximo, solidariedade, humildade, compreensão, delicadeza com firmeza, segurança sem onipotência e outros, que representam, no dizer de Morin, o saber da condição humana. Tais articulações implicam num repensar formativo, fundado na aprendizagem do afeto e também da razão, com impregnações de desejo de conhecer, prazer de ensinar, de comunicar e compartilhar. Este autor mostra-nos que o(a) professor(a) pode ser visto(a) como um ser humano múltiplo e complexo, que contém, ao mesmo tempo, cérebro, espírito, linguagem e cultura. Com essas palavras, parece-nos estarmos diante de uma nova concepção de sujeito e, porque não dizer de ser professor(a), que neste estudo está sendo concebido(a) não apenas como alguém possuidor(a) de uma base genética, filosófica e cerebral, mas também olhado(a), a partir de suas próprias individualidades, subjetividades e inter subjetividades, além do seu jeito de ser professor(a).

Nos dias de hoje, conforme ressaltamos nesse capítulo, a formação docente inicial, tem se preocupado com o ir para além das bases formativas da perspectiva tecnicista que primava pelo domínio do conteúdo ensinado, metodologia e didática. Nesse estudo, apontamos a importância da transformação por parte do(a) professor(a), para um novo e diferente fazer pedagógico. Um fazer aqui proposto como sendo aquele que o(a) leve às suas autorias pedagógicas.

Trata-se de utilizar diferentes formas pedagógicas para ensinar saberes na prática da formação inicial, como foi apontado pela Comissão Delors (2004, p.108). A comissão entende ser a educação algo que ocorre ao longo de toda a vida, a chave que abre as portas do século XXI, necessárias às exigências do mundo condicionado pelas consequências da globalização. A preocupação passa a ser com a construção de uma educação planetária. O relatório Delors também nos fala da possibilidade do envolvimento de uma nova configuração no âmbito

curricular, para que possamos acompanhar com eficácia as novas configurações sociais e problemas que emergem, com frequência, nas sociedades modernas.

Diante deste cenário, complementamos as idéias acima descritas especificando os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver, como uma das grandes metas da educação para o novo milênio.

Em síntese, necessitamos tornar prazeroso o nosso fazer educativo, descobrindo, construindo e reconstruindo-o com autonomia. Pensar o novo, reconstruir o já aprendido, pois não basta dominar as técnicas e teorias pedagógicas. As rápidas evoluções por que passam os profissionais pedem que o(a) professor(a) formado(a) esteja apto(a) para enfrentar novas situações profissionais. Além dos saberes pedagógicos, será preciso ter iniciativas, saber comunicar-se, resolver conflitos e ter, principalmente, flexibilidade. É fundamental que o(a) professor(a) em formação e formado(a) desenvolva sensibilidades, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, autorias, criticidade, imaginação, criatividade, iniciativa. Aprender a ser para ousar em cortar os nós que impedem nosso crescimento tanto profissional quanto pessoal. Enfim, ser autor(a) da própria história, e, acima de tudo, acreditar sempre no poder transformador da educação. (UNESCO, 1998).

A meta de educar é habilitar a todos e a cada um de nós para desenvolver ao máximo nossas criatividade e concretizar nosso potencial criativo, incluindo, aí, a responsabilidade por nossas próprias vidas e o alcance de nossos objetivos pessoais, num mundo onde a rapidez das mudanças se traduz como um fenômeno da globalização.

O processo de humanização requer um relacionamento com o contexto sócio-cultural, que nos impulsiona a interagir, nas relações de reciprocidade com os outros. Percebemos ser de fundamental importância que a percepção e o pensamento holográfico, segundo Morin (1997, p. 77-90), possibilitam, com suas redes de interações, buscarem relações do todo com as partes. O pensar holográfico pode permitir que as autorias possam se situar, desde os espaços mais restritos (micro-sistemas) aos mais abrangentes (macro-sistemas). Para significar as autorias pedagógicas, os(as) professores(as) podem interagir em diferentes contextos (pessoas, grupos, instituições), com alternâncias do olhar focado ao panorâmico, numa visão ecossistêmica.

Esses olhares convergentes e divergentes nos remetem às questões relativas ao ensino. Sem a intenção de reduzir conceitos, procuraremos fazer algumas associações entre as contribuições de Freire e Morin, quanto à forma do(a) professor(a) aprender a se contatar com o conhecimento pedagógico.

Ensinar, para Freire (1998), implica compreender que não há docência sem discência, e isso exige rigor metódico, respeito ao saber de quem está aprendendo, pesquisa, criticidade, ética e estética. Trata-se de reconhecermos que há um longo caminho a percorrer para inscrever essas práticas no cotidiano da profissão docente. Reside, aqui, a compreensão de que, para ensinar e aprender, será necessário que o saber da condição humana no ser professor(a) estimule mobilizações de reflexões e transformações. O drama docente está, muitas vezes, em acreditar que vale a pena ensinar o que considera importante que seja ensinado. Não basta preocuparmo-nos com a transmissão dos saberes e sua aquisição pelos(as) professores(as) em formação. Temos que nos interrogar sobre o que acreditamos quando ensinamos. Ensinar é acreditar.

Morin (2008, p.70) destaca que aprender não é somente reconhecer o que, virtualmente, já era conhecido, não é apenas transformar o desconhecido em conhecimento. É a conjunção do reconhecimento e da descoberta, portanto, aprender comporta a união do conhecido e do desconhecido. Balizando as idéias do educador Paulo Freire sobre o ensinar com a de Morin, em relação ao aprender, acreditamos que elas trazem a possibilidade de um ser humano autor(a), que não se mostra em partes, mas estrutura-se como um todo integrado a uma relação de cooperação e amor, no mundo e para com o mundo, no qual está inserido.

Assim, a prática pedagógica com autorias, como espaço de referência de formação continuada aparece como grande desafio nessa Tese, em que se faz necessária uma visão voltada para a diversidade cultural, pela necessidade de criar oportunidades educativas para todos, respeitando as individualidades e pontos de vista, nas suas subjetividades e objetividades. Para isso, aspiramos ressignificar o ser professor(a)-autor(a), por meio do seu autoconhecimento, de sua sensibilidade, que parece ter sido atrofiada nestes últimos tempos em decorrência da tendência globalizada, que tem estimulado o falar mais na razão e pouco na emoção. Sendo assim, devemos buscar saber e conhecer quem é o(a) professor(a)-autor(a) e quais saberes o(a) norteiam, na condução de sua profissão.

Procurando especificar tais aspectos, com o olhar mais enfático, na relação entre as condições da prática educativa, voltada para a autonomia com desenvolvimento da condição humana nos(as) professores(as), destacamos a questão.

Qual de nós não sente, hoje, que é cada vez maior o número de conhecimentos que não sabemos e que gostaríamos de saber? Essa resposta pode ser encontrada no pensamento de Freire, quando escrevemos no Capítulo II dessa Tese, que este diz que, como seres inacabados, estamos em constante processo de um vir –a- ser, em constante aprendizado. Neste sentido, o(a) professor(a) necessita conhecer seus valores pessoais e profissionais para

poder construir sua própria autoria pedagógica e poder suscitá-la em seu(sua) aluno(a), porque, consciente sobre suas autorias, poderá ter maior congruência entre teoria e ação. Caso contrário, não vivenciando suas autorias, pode apresentar uma prática pedagógica deficitária, guiada por elementos desconhecidos, não sabendo qual caminho irá trilhar, na sua intervenção educativa. Aqui, vale lembrar que o(a) professor(a) que desconhece suas autorias não poderá reconhecer e respeitar as autorias dos(as) seus(suas) alunos(as).

Sob este prisma, aprender é mudar de ótica, considerando que o saber, pode ser visto em espiral, onde encontramos outros elementos importantes no processo de aprendizagem, como é o caso de olhar na direção de como aprendemos, para que possamos nos compreender como aprendentes e, com isto, viver melhor, nas palavras de Morin (2006), favorecendo um modo de pensar livre e aberto.

A concepção de aprendizagem é entendida, aqui, como uma atividade significativa para a pessoa que aprende. É também um processo de reconstrução de significados, procedimentos e atitudes da ação profissional. Podendo ser entendida como uma atividade social, mediada pelo saber coletivo, culturalmente organizado, o qual leva em conta a história dos significados que atribuímos à aquisição de novos conhecimentos. Podemos dizer que a aprendizagem, de acordo com essa perspectiva, é uma atividade que se integra aos componentes cognitivos, afetivos e volitivos, num processo permanente de produção de saberes e atitudes, envolvendo o meio sociocultural, numa interação em espaços abertos ao diálogo, pensamentos, apropriando-se cada vez mais do saber acumulado historicamente.

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional, com o despertar de autorias pedagógicas, a formação de professores(as), conforme discutimos no capítulo anterior precisa se constituir de elos entre conhecimentos, saberes e práticas educativas.

Rodrigues (2003, p.100-101) aponta que o ato pedagógico, vivenciado pelo(a) professor(a) e pelo(a) aluno(a), em direção à aquisição de um saber, de um fazer, encontra maior espaço na sala de aula, cujo cenário é composto de outros elementos afetivos e sociais, ressaltando que é, na sala de aula, espaço do trabalho docente, onde os sujeitos envolvidos no ato pedagógico apreendem o cotidiano contextualizado.

Essa condição é essencial, pois o(a) professor(a) deve compreender a realidade de forma prática e real, não fazendo abstração teórica de como esta deveria ser. Para intervir, é preciso compreender. Concordamos com Rodrigues (ibidem, p.49), quando afirma que, no ato de aprender e ensinar, emergem as diversas posturas adotadas pelo(a) professor(a).

Ainda segundo a autora (ibidem, p. 50-51), algumas atitudes do(a) professor(a) devem ser expressas pela responsabilidade de sua função educadora, pela atitude de respeito e auxílio

ao(à) aluno(a), sejam traduzidas pelo seu compromisso em auto-aperfeiçoar-se; implicando não só numa postura técnica, metodológica ou numa fundamentação teórica, mas também numa consciência ética de sua rotina pedagógica, com sentido e significado educativo, moral e intelectual. Nesse contexto, é essencial reconhecer o(a) professor(a) formado(a), enquanto autor(a) de sua formação inicial e continuada, como um ser capaz de construir suas concepções de ensino, na tentativa de provocar e/ou transformar as atividades profissionais.

De acordo com os estudos até aqui refletidos, podemos entender que o espaço docente é um espaço privilegiado de intervenção profissional com a vida, o dia-a-dia, revelando-se e exigindo esforços para satisfazer as necessidades, as quais é preciso que o(a) educador(a) lance mão de diferentes meios e instrumentos. As observações até aqui analisadas nos estimulam a olhar o espaço educativo formador como um ambiente de intervenção e interação, com os saberes profissionais construídos e reconstruídos pelos(as) professores(as) em formação, num contexto escolar, que impõe condições ao trabalho docente. É importante destacar que, se os(as) professores(as) forem visíveis e mais interativos no seu processo de aprendizagem docente, haverá possibilidades para que ampliem e construam novas aprendizagens, estimulando novas concepções que se transformarão em novos saberes.

Essas questões reflexivas são essenciais, pois nos conduzem a pensar na nossa profissão docente para que possamos nos ver não como detentores(as) do saber, mas sim como aqueles(as) que educam e também aprendem e produzem autorias.

A esse respeito, Duarte (1993, p.27) faz a seguinte observação:

O homem, ao agir sobre a realidade, apropria-se dos elementos naturais, transformando-os. Nessa atividade cria conhecimentos e habilidades que permitem reproduzir esses novos objetivos. A cultura humana acumula-se tanto nos objetivos em si quanto na linguagem, em suas várias formas e nos usos e costumes.

Esse referencial possibilita a compreensão do sentido de uma formação articulada com a história de cada professor(a), a qual propicia a apropriação de tipos de atividades pedagógicas capazes de criar novas objetivações, principalmente quando o aprender for um processo concebido de forma ampla. Isso quer dizer que o(a) professor(a) formado(a) pode dar significado e organização a sua futura atividade profissional, de maneira ativa, interna e pessoal. Sobre esse aspecto, é preciso que aprenda tornar-se crítico, reflexivo, autor, no seu contexto de trabalho, após tomar posse do saber. A ele(a) cabe gerir e integrar informações para as transformações do seu conhecimento e no seu saber.

As análises até aqui expostas exigem uma nova concepção formativa, como propõe Morin (2000), afirmando que só a reforma do pensamento pode organizar o conhecimento, porque, ao repensarmos e reformularmos, nós estamos pensando, agindo e também sentindo.

Morin ressalta, dizendo: “em vez de uma cabeça bem cheia, busca-se uma cabeça bem feita”, porque esta é capaz de transformar a informação em conhecimento pertinente, sendo ele capaz de situar qualquer informação em seu contexto (Ibidem, 15). Trata-se de pensar globalmente e localizadamente. Neste sentido, a formação docente, voltada para o pensamento complexo do(a) professor(a) pode ensinar este a contextualizar, concretizar e globalizar. Para tanto, será preciso propor uma formação transdisciplinar, valorizando a imaginação, sensibilidade e corporeidade. Nesta direção, é fundamental um novo olhar sobre o ensinar e o aprender do(a) professor(a) formado(a), que leve-o a pensar.

Mais uma vez, ressaltamos que, no mundo atual, nos é exigido termos consciência que a não-linearidade, a autopoiese, o caos e a desordem desempenham importante papel na construção de novos paradigmas. É óbvio que, para isso, nós, professores(as) formadores(as), professores(as) em formação e formados(as), possamos nos reconhecer como pessoas pensantes, que aprendemos, em nível individual e também em interlocução com objetividades e subjetividades.

Como se pode observar, os(as) professores(as) em formação e formados(as) são envolvidos(as) por marcas indelévels que os(as) constituem como indivíduos únicos.

3.3 Construindo caminhos: professores(as)-autores(as)

Educar é agir para que cada um atinja sua plenitude, assim o (a) educador (a) deverá compreender sua identidade como mediador (a), refletindo sua história social. Desta forma tomará consciência do seu papel na sociedade. (Prof^ª. do Centro Integrado de Educação Infantil. Cabedelo- PB, 2007).

Buscar respostas, quanto às questões relacionadas com a formação inicial de professores(as) e suas atuações tem sido uma constante interrogação em nossa vida acadêmica. Como professores(as) de educadores(as), nossa capacidade de aprender, mudar, transformar, criar, fazer história, alicerça esse processo de mutação. Essa possibilidade de poder criar nosso próprio conhecimento foi tornando-nos autônomas(os) na nossa atividade

pedagógica, adquirindo e renovando a pluralidade de saberes, passando por processos de metamorfose na constituição do papel de professora(a).

As exigências da contemporaneidade requer mobilizações comprometidas com a atividade de ensinar. Esse comprometimento acontece junto com a tomada de consciência da necessidade de fazermos novas leituras, tanto sociais quanto teóricas e, concomitantemente, novas formas de ser professor(a). Nesse cenário, formar-se professor(a) pensante, capaz de promover formas diferentes de apropriação do conhecimento com suas autorias, requer a incorporação de modificações pessoais de viver e conviver.

Entendemos que o tempo é criativo, dentro da ordem e desordem; e que a nossa existência está condicionada na dimensão cósmica e na ordem biológica. Os(as) professores(as), submetidos aos ritmos de seu corpo, como o respirar, o pulsar do coração, o sangue nas veias e o movimento do desejo; isso significa que existe um tempo para ensinar, aprender, amadurecer e também para ser professor(a) autor(a). Neste contexto, encontra-se um sistema educativo com problema, que nos exige pensar a formação inicial e continuada com demandas de criatividade, para quando, em atuação, os(as) professores(as) possam ter coragem para mudar. Pensamos ser imprescindível construir uma formação inicial que possa encantar o(a) professor(a) em formação.

Assmann (2001) fala na interação cérebro-mente no ser humano, quando se refere à plasticidade e capacidade que nós temos de captar, criar e observar regras. Somos seres com capacidades para manejar regras, mas nosso cérebro-mente já atingiu estágios evolucionários, os quais não chegam aos mais elevados níveis de satisfação, através de meras performances prescritas por sistemas baseados em regras. Ou seja, somos um sistema aberto e dinâmico para sermos enquadrados em lógicas rígidas que desqualificam o potencial humano (Idem, p. 145). Também a perspectiva Freireana nos ajuda a elaborar o entendimento de que não podemos pensar em uma ‘pedagogia de autorias’, deslocada de respeito aos saberes docentes construídos durante e no percurso da formação profissional. Para potencializar situações de autonomia docente, entendemos ser preciso o reconhecimento do(a) professor(a) formado(a), como autor(a) de seus próprios saberes.

Há desafios a serem enfrentados na formação inicial e na profissão docente, relacionados com o cotidiano da escola, exigindo, ao longo da profissão, uma maior fundamentação teórica, relacionando-a com a base formativa. Portanto, numa complexidade que não se esgota. Os caminhos dos(as) professores(as) em formação e formados(as) são múltiplos, plurais, multidimensionais e imprevisíveis, construídos por cada um deles em suas formações/profissões, com suas diversidades/singularidades de ações, além de suas vivências

em representações, autorias e situações interativas. Moraes (2004, p.199) aponta que o importante é ter consciência das incertezas, realidades e conhecimentos que a vida nos coloca como provas, aprendendo a lidar o melhor possível com todas elas, remetendo-nos, assim, ao desafio de nos reencantarmos, enquanto educadores(as) que somos.

O descaso de quase todos nós com a educação em nosso país, nas palavras de Assmann (2001, p. 35), representado como se fosse indisfarçável ‘causa mortis’ da educação brasileira, porque, na atualidade, com a privação da educação, até a simples sobrevivência é quase impossível; e, se ela existir, sem a qualidade cognitiva, social e do conhecimento, não existirá vivências de esperança; o autor ainda insiste, dizendo que a escola deveria ser uma organização da esperança para termos concretudes em nossas vidas. É possível compreendermos essas palavras quando sabemos que a formação inicial precisa preparar os(as) professores(as) formados(as) para o inesperado. Morin (2006, p. 83) refere-se à incerteza quando nos mostra, como no caso de aquisição de novos conhecimentos, que não devemos nos fechar na contemporaneidade, isto é, na crença de que o que acontece hoje vai continuar indefinidamente. Para o autor, o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas (Idem, p. 86). Entendemos com isto, que uma formação de professores(as)-autores(as) precisa ser vivenciada em situações verdadeiras, isto é, o mais próximo possível das realidades sociais, com possibilidades de resolver problemas complexos. As metas sociais precisam ser apropriadas pelos indivíduos e grupos construindo pontes para as esperanças personalizadas, porque educar é fazer experiências de aprendizagem pessoal e coletiva. O estímulo que a educação pode oferecer depende da união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica. Assmann (1998, p. 34), portanto, vem afirmar que o(a) professor(a) formado(a) precisa encantar-se e seduzir-se com suas experiências de autorias no contexto educativo.

Quando pensamos em autoria docente, estamos procurando olhar para um(a) professor(a) que ‘aprende’ a aprender sua condição humana, elaborando e transformando o conhecimento, reconhecendo seus valores e complexidades em conexão com a liberdade para conquistar seus sonhos. Ser professor(a)-autor(a) é poder transformar o espaço fechado do saber linear em construções de mundos mais significativos para se viver/conviver, utilizando conhecimentos constituídos a partir de novos referenciais e paradigmas. Segundo Morin (2002), a liberdade se integra a conhecimentos compartilhados, sendo transformados em sabedoria, que se concretizam quando temos possibilidades de despertarmos a humanidade latente em nós, através da nossa consciência reflexiva.

Aprender sobre inteireza e incompletude leva-nos pra esse despertar e a pensar como Freire conduz, afirmando que o aprender com todos esses elementos nos traz, de novo, ao radicalismo da esperança. Dizendo, ainda, que as coisas podem até piorar, mas sabendo também que é possível intervir para melhorá-las. Nesse sentido, incompletude profissional é o que nos dá a idéia de processo, de algo que não está totalmente pronto, mas que pode vir a ser, ao longo da formação continuada. Entendemos ser essa noção que oportuniza sermos humildes ao assumirmos nossa condição humana, pois não seremos sempre da mesma forma; nossas autorias podem deixar de existir em algum momento ou lugar, mas podem resultar na busca de outros processos de autorias que poderão se tornar significados materializados.

Como educadores(as) formadores(as), ao mesmo tempo em que informamos, também sinalizamos ao professor em formação revisitas às suas dimensões do ser aprendiz, cuidando do desenvolvimento de suas potencialidades, dos seus processos reflexivos e capacidades crítica, analítica e interpretativa da realidade. Lembramos Polity (2002, p. 27), por aproximar-se de nosso estudo, quando discute o paradigma sistêmico e integrador entre as várias correntes de atuação. A autora considera esse enfoque como o que melhor se adapta à instituição educativa e, ao mesmo tempo, auxilia o(a) profissional a pontuar os problemas de ensino e aprendizagem. Para isso, também trazemos, nesse momento, o construtivismo que é uma forma de perceber o cotidiano da aprendizagem, no qual o mundo é visto como uma rede de fenômenos interconectados e interdependentes (CAPRA, 1997, p. 49).

A questão desafiadora é saber como gerar, integrar e organizar conhecimentos. Muitas instituições formativas, inclusive universitárias, abordam o conhecimento apenas como informação com treinamentos e aulas conduzidas, seguindo o modelo mecanicista. Sendo a aula universitária, muitas vezes, uma síntese. Nos estudos do autor acima citado (idem, p. 41), o conhecimento ocorre dentro e entre os seres vivos. O mundo lá fora não é uma realidade objetiva que se possa aprender e representar. A dimensão complexa na formação e profissionalização docente, na perspectiva de reforçar a condição humana de ser professor(a)-autor(a), necessita de uma tomada de posição epistemológica, criando novas relações com o mundo em que vivemos com as nossas histórias, direcionando o olhar sobre a realidade.

O ponto de partida é termos a convicção de que o profissional da educação, enquanto ser social, está predestinado a construir e adequar condutas, esperanças e crenças a um universo social que existe porque o imaginamos. Por esse motivo, a formação inicial para a docência com autorias necessita ser um lugar de liberdade de pensamento, criatividade e divergências cognitivas. Como diz Garcia (2003, p.120):

A vida é resultado de uma permanente tensão entre processos de interação e de criatividade, de organização e de desorganização, de ordem e de caos. Interação e criação interagem numa complexidade aberta, portanto, num processo dinâmico que produz permanentes mudanças. Ser e devenir. Assim é a vida.

Todas essas considerações e perspectivas nos revelam que é tempo de criatividade, revelações, nas quais o ser humano, por ser grandioso, está sempre à procura de conquistar novos saberes.

As aproximações das diferentes ciências têm gerado uma revolução no conhecimento, buscando dissolver as fragmentações em direção à visão de que fazemos parte de um todo integrado e intercomunicado, influenciando, em cada ação, nosso próprio sentimento. Olhar a condição humana é observar o(a) professor (a) em formação e formado (a), a Universidade, a formação inicial, os saberes e os (as) professores (as) formadores (as) que não deixam de ser partes de um todo relacional, mais amplo e complexo. Cada uma dessas partes traz seus valores, suas crenças e suas formas de pensar influenciando a dinâmica relacional, o contato com aprendizagens e com o planeta.

Portanto, o estar na profissão docente não se reduz, simplesmente, à transmissão de saberes, em nossa concepção consiste em criar e desenvolver diferentes contextos educativos, em que os sujeitos interajam entre si com seus respectivos contextos culturais e profissionais.

A partir dessas reflexões, não podemos deixar de considerar a concepção de Morin (2003, p.25) sobre o espírito humano, quando o traduz, recorrendo a um sistema neurocerebral, por meio do qual os seus sentidos captam um determinado número de estímulos que são transformados em mensagens e códigos com a ajuda das ramificações nervosas, sendo o espírito-cérebro o produtor do que chamamos de representações, noções e idéias, através das quais percebemos e concebemos o mundo exterior.

Neste sentido, o pensamento complexo não propõe um programa nem um receituário, mas um caminho, pelo qual poderemos assumir estratégias durante o encaminhamento dialógico. Tal pensamento é um estilo de abordagem do real. Educar para o pensamento complexo pode ajudar-nos a sair do estado de desarticulação e de fragmentação do saber contemporâneo, bem como no pensar social, político, cujos estados simplificadores produzem o que já conhecemos e a sociedade humana vivência.

O paradigma da complexidade busca o humano no (a) professor (a), considerando-o como um sistema vivo, integrado (a) a um contexto histórico, social e cultural, atuando com ações ecológicas nas experiências vividas, nas quais nada é predefinido, predeterminado,

mas gerado em sua corporeidade. Isso implica que, no processo da hominização¹⁵, exista uma ética do desenvolvimento na medida em que é necessário viver melhor, viver na compreensão, na solidariedade. Tudo isso está dentro de nós, na conexão com o nosso mundo interior, nesse espaço desconhecido e tão pouco explorado. É o mundo dos sentimentos, da criatividade, da sabedoria, intuição que expande a consciência e nos faz perceber a nossa condição humana no mundo do conhecimento.

Entendemos que a formação de educadores (as) precisa ter como centro o ser humano, enquanto ser de autorias. Nesse sentido, a autoria, segundo Ferreira (1986), é a qualidade ou condição de autor (a), inventor (a), agente ou praticante de uma ação e um pensamento; é um ato ou efeito de pensar, refletir, meditar, é um processo mental que se concentra nas idéias; é o poder de formular conceitos. A autoria sob o nosso olhar existe mediante o nosso pensar, que está sempre em movimento de transformar, de pensar diferente. Seguindo a morfologia da palavra “pensar” que, no latim, significa “pensare”, ou seja, formar ou combinar no espírito, pensamentos ou idéias. Podemos entender que autoria de pensamento na prática profissional docente significa pensar as idéias, vivê-las e transformá-las em ações. Estas ações, quando vividas com alteridade, podem se transformar em novos sentidos, com diferentes direções.

Queremos ainda lembrar que é tempo de rigor científico, para que possamos ressignificar, criar e sinalizar novos caminhos e novas possibilidades de construção e de reconstrução nos reencantando com nossas autorias.

3.4 Espaços de autorias e encantamentos na formação continuada de professores(as) com atuação na educação infantil

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) confere um novo status à criança, garantindo-lhe direitos e tratamentos adequados ao seu desenvolvimento. Sem dúvida, a LDB significa um grande avanço nessa área educacional. Enquanto campo de conhecimento, a Educação Infantil vem ganhando contornos nítidos, com isso as discussões que emanam de seu contexto adquirem maior visibilidade. As novas proposições legais enfatizam, dentre vários aspectos, a integração das instituições que atendem crianças de zero a seis anos aos sistemas educacionais; determinar a execução de projetos pedagógicos que

¹⁵ A hominização é um processo complexo de desenvolvimento, imerso na história natural, em que emerge a cultura.

considerem a criança na sua inteireza, articulação com as famílias e a comunidade local e a formação específica dos profissionais com a integração cuidar/educar nas atividades educativas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é, atualmente, um material amplamente usado em nossas escolas como suporte para discussões e planejamento. Nele são apontados alguns aspectos relativos à conscientização do (a) educador (a) em sua prática no que se refere aos diferentes conteúdos trabalhados. Pensando no (a) professor(a), hoje, é que estamos na nossa Tese, além de outras questões, discorrendo acerca do ser professor(a)-autor(a). Para tanto, de acordo com o RCN, o professor formado atuando na educação infantil pode construir uma prática autônoma capaz de reestabelecer a alegria e o encantamento de poder adquirir novas aprendizagens e novas experiências.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o (a) professor (a) tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao (à) professor (a) cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (RCN, (RCN, 1998, p. 18).

O(A) professor (a) de Educação Infantil, segundo o documento mencionado, deverá ter competência polivalente. O referencial apresenta, ainda, considerações amplas sobre essa formação.

As novas funções para a educação Infantil devem estar associadas aos padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados a diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (RCN,1998, p. 23).

Diante disto, nossa Tese volta-se para a busca e recriações de elementos que constituem o perfil do ser professor(a)-autor(a) nessa área de educação. Ao falarmos de encontros e encantamentos, falamos no maravilhar- nos com as crianças e com o trabalho

desenvolvido no cotidiano pedagógico infantil, nos encantamentos de educadores que se põem, diante do desafio de resgatar sua marca, seu desenho, sua palavra, suas imaginações, em nossas escutas afetivas das referências pedagógicas com as quais atuam os (as) professores (as) pesquisados (as). Isso porque encantar é algo que nos fascina e nos deixa maravilhados.

A fragilidade na formação de educadores(as) infantis no Brasil, de modo geral, é de toda ordem, como exemplo, os aspectos históricos da trajetória dessa modalidade de ensino, que, sob a nossa visão, a cultura que ainda vigora é a de que, para trabalhar com criança, basta gostar, saber brincar, contar histórias, ter paciência entre outras habilidades mais lúdicas. Neste contexto, pensamos a formação inicial, trabalhada na Universidade, como um elo, importante e necessário, que possibilite o aprimoramento do trabalho realizado com a criança. Para isto, será interessante tecer fios mestres que reconheçam a Educação Infantil como uma prática profissional criativa e que encante tanto o(a) professor(a), quanto o aprendiz.

Sabemos que, por muito tempo, a prática pedagógica na educação infantil esteve voltada para a guarda e para o cuidado da criança, e, pouca atenção dada para a formação profissional dos(as) educadores(as) infantis, além de um atendimento precário em todos os sentidos. Esses fatos não se dissiparão como uma magia, por isso é preciso investir tanto no nível estrutural, quanto no pedagógico. Temos observado que a educação, na atualidade, ainda tem apresentado a cultura do fracasso, apatia e o desinteresse. Moraes (2003, p. 166-1667) chama nossa atenção para a realidade atual da educação e como esta se encontra diante dos vários desafios presentes no horizonte. Por um lado, está desvalorizada pela má remuneração e, por outro, a presença da entrada das novas tecnologias digitais. Isto implica que precisamos de um posicionamento desbravador do(a) professor(a) formado(a) para que busque novas teorias capazes de desenvolver práticas que desenvolvam uma educação infantil com formação integral da criança e que privilegie as manifestações de suas inteligências. Certamente, precisamos reconhecer um novo paradigma educacional que pressupõe uma educação baseada em: valores, solidariedade, respeito, cooperação e diálogo.

3.5 Tecendo interfaces entre Paulo Freire, Edgar Morin, Hugo Assmann e outros...

Nesse texto, apresentamos a maneira como os pensamentos dos autores Edgar Morin, Paulo Freire, Hugo Assmann e outros que a eles se aproximam em suas posições de pensamento. Buscamos dialogar com as interfaces desses estudiosos que respaldam os

construtos teóricos e reflexivos dessa pesquisa “Buscando o professor(a)-autor(a) na formação continuada”.

Nosso desejo foi o de articular, com eles, nosso olhar reflexivo às implicações do pensamento complexo, da pedagogia da autonomia e do reencantar a educação. Consideramos esses olhares, como sendo emergentes e necessários para o debate educacional na conjuntura atual. Reconhecemos ser muito importantes essas contribuições, que serviram para nossa construção teórica, lembrando que somos responsáveis por nossas autorias, a partir das propostas curriculares adotadas nas Instituições formadoras, no momento em que nós, educadores(as), estamos na nossa sala de aula.

Os três autores que escolhemos como referências centrais do nosso estudo de Tese, Paulo Freire, Edgar Morin e Hugo Assmann, apresentam-se como uma espiral de encadeamentos, diálogos entre as partes de um todo, de tal forma que se mesclam em seus percursos e pensamentos. O pensar desses autores, sobre a relação entre corpo/mente, organismo/meio, sentimentos/cognição, subjetividade/objetividade, complexidade/autonomia/encantamentos. Assim, analisando algumas das pontuações dos mesmos, nos propomos a fazer uma síntese de suas principais idéias, buscando apresentar os pressupostos que sustentam algumas similaridades em suas posições acadêmicas.

Tendo em vista a educação, os autores destacam a importância do conhecimento na promoção de uma educação eficaz. Isso significa dizer que é necessário articular o que se pretende conhecer em seu contexto. A escolha dessa discussão se dá a partir da percepção que fomos construindo em relação às autorias no plano das relações e interações na formação continuada, inspiração dessa pesquisa.

A importância dos autores destacados em nossa Tese se deu, a princípio, pelos pensamentos progressistas destes com suas visões interdisciplinares para o desenvolvimento do(a) professor(a)-autor(a). As convergências dos pensamentos de Morin e Freire permitem, com suas análises críticas, que o(a) professor(a) formado(a) perceba, em sua atuação pedagógica, que não atua só na sala de aula, e sim com diversos contextos educativos, históricos, sociais e culturais. A formação inicial precisa trabalhar saberes com uma visão mais ampla e profunda sobre a complexa realidade, na qual se insere sua atuação profissional. Nessa direção, acrescentamos que a visão de Freire (1979, pp. 30-31) dá um papel central ao ser humano, quando defende que este deve transformar a realidade para “ser mais”. No contexto do cotidiano pedagógico, é fundamental que o (a) professor (a) se ajuste ao ritmo da pós-modernidade e perceba que a cultura da certeza precisa ser permutada para a cultura da incerteza. As razões para isso nos parecem claras, nas expansões do conhecimento, dos

crescentes avanços na tecnologia, tornando as bases do conhecimento mais frágeis e provisórias, diferente do “pensamento newtoniano cartesiano”, que determina a fragmentação e a reprodução do conhecimento, separando-o e dividindo-o, presente ainda hoje, na sociedade contemporânea.

A esse propósito, Morin (2004) aponta que, enquanto fragmentado, o saber não oferece nem sentido, nem interesse, ao passo que, respondendo às interrogações e curiosidades, o saber passa a interessar e assumir sentido. Sendo assim, podemos compreender que os saberes teóricos se articulam aos saberes da prática, e que estes devem ser ressignificados, continuamente. Assim, como na visão freireana, Morin indica, de outra maneira, que existe um conhecimento que pode nos tornar mais humanos. Neste sentido, nossa Tese ressalta a importância que o ensino do saber tem na formação continuada, do(a) professor(a) humanizado(a) com suas singularidades e necessidades de atenção às suas bases formativas, bem como em relação à idéia da re-ligação dos saberes.

Diante disto, podemos afirmar que o aspecto teórico na prática pedagógica tem o importante papel de subsidiar a análise sobre as diferentes situações do ato educativo, favorecendo o desenvolvimento da profissão docente. Daí, procurando entender o(a) professor(a) formado(a) e o desenvolvimento de suas autorias, em consonância com sua condição humana, nossa sustentação, nesses paradigmas, compactua-se com os autores, quando demonstram a importância de se considerar os contextos e as complexidades biopsicossociais das condutas humanas. Os autores nos remete a olhar o professor(a), nas suas dimensões humanas individuais e coletivas. Na individualidade, a dimensão biológica, afetiva, psíquica e racional. Na coletiva, as dimensões histórica, econômica, política e religiosa.

Partindo dessa compreensão, o nosso objeto de estudo “*Autorias Pedagógicas na Formação Continuada*”, coaduna-se com a proposta da reforma do pensar na condição de professores(as) formadores(as), apresentada por Morin (2006, p. 86), quando diz: é preciso substituir um pensamento disjunto e redutor por um pensamento complexo, o sentido originário do termo ‘*complexus*’, que é tecido junto. Desta forma, ele está sempre em movimento e existe na multiplicidade de caminhos ou de rotas (MORIN, 1996). A esse respeito, parece-nos necessário que, na formação inicial, sejam abandonados os velhos mapas para nos aventurarmos por rotas desconhecidas e, assim, plantarmos sementes que podem brotar em diferentes espaços formais e não formais, onde a reflexão e a prática pedagógica possam acontecer.

A experiência dessa prática se faz no processo pedagógico vivenciado em colaboração para fazer da educação, conforme fala Assmann (2000), um reencantamento mediante uma formação docente, promotora de significados.

Para Freire (1996), educador significa ser aquele que aprende ensinando na práxis, afirmando que aprender precede ensinar, porque ensinar se dilui na experiência do aprender. Lembremos o sentido etimológico da palavra 'ensinar', que vem do latim "*insignare*", que significa marcar com um sinal, indicar um caminho, um sentido. Todo conhecimento humano é, na sua origem e desenvolvimento, inseparável da ação; assim como "todo conhecimento cerebral, elabora e utiliza estratégias para resolver os problemas postos pela incerteza e a incompletude do saber" (MORIN, 1996, p. 192).

Estamos concebendo a formação inicial e continuada como um espaço complexo de transformação das informações em conhecimento e transformação do conhecimento em aprendizagem para a vida. Para Moraes (2003), é preciso juntar a educação, escola e vida. No caso da formação de professores(as), é preciso que os saberes da formação estejam integrados com cognição e vida, razão e emoção, matéria e espírito, indivíduo e meio ambiente, hemisférios cerebrais esquerdo e direito e tantas outras questões, porque cada ser humano carrega, dentro de si, o mundo em que vive e que pretende viver. Nessa linha de entendimento, é preciso entender que o processo de formação da profissão docente torna-se uma busca do professor(a) de si, de sua função em um mundo que demanda consistência pessoal para o enfrentamento dos desafios que deverão ser encarados na sociedade atual.

Encontramos também, em Assmann (2000; 2001), suas idéias convergindo com as de Freire (1996) e Morin (2006; 2005), quando o primeiro aborda a questão da corporeidade, que não se dissocia do conhecer e aprender. O autor diz que a construção do conhecimento não é o resultado de uma ação isolada do homem, mas de uma cooperação cognitiva, distribuída por toda parte (2000, p. 10). Hoje, o nosso contexto de aprendente é intrapessoal, interpessoal e, ao mesmo tempo, planetário. Vivemos num contexto da globalização, numa sociedade contemporânea, revelando-nos a necessidade de uma revisão de paradigmas educacionais. As grandes transformações tecnológicas e a informação dinâmica parecem nos dizer que não há mais espaço para uma formação centrada em conteúdos disciplinares e estanques. No início da Tese, citamos essa realidade, pressupondo uma percepção de mundo, uma nova maneira de educar, que contribui para que as pessoas possam analisar melhor a realidade vivida, tornando-se capazes de agir sobre essa realidade, transformando-a no que o(a) professor(a), com uma atuação pedagógica de encantamentos, possa criar e ver emergir a alegria de conquista do conhecimento. Para o autor, "educar hoje' significa salvar vidas, ao mesmo

tempo que torna-se uma aposta na educabilidade do ser humano, na união da percepção, do desejo e da ação. Através de experiências desejantes, compartilhadas que apontem para a esperança de educar para um pensar ético.

Retornando ao sentido de educação, o pensamento de Assmann (ibidem, p. 248), sua natureza é criativa e que através de sua re-criação se re-encanta, a partir das possibilidades de construir mundos de significação e, por outro, de propiciar experiências humanas da capacidade desejante em relação a mundos relacionais desejáveis. Trata-se de um aprender que possibilite um abrir-se ao mundo e aos outros.

Apenas dar-se conta dessa concepção de educação e educar, sem uma percepção crítica e reflexiva de mundo, não produz as transformações que se almeja, porque não gera o conhecimento novo de que fala Freire (1992). O indivíduo livre, no espaço profissional, faz escolhas e diálogos interconectados com a esperança, ou, no dizer de Freire, no “esperançar.” Assmann (2000), em sintonia com Freire, referindo-se à educação, afirma que esta precisa formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores de sonhos de felicidade individual e social.

Morin (2008), com a idéia de um metaconhecimento, assim apresentado: “o conhecimento, quando considerado ilimitado, não passa de uma idéia limitada, já a idéia de que o conhecimento é limitado tem conseqüências ilimitadas. As certezas e crença, na finitude dos conhecimentos, levam ao que o autor chama de “cegueira”, não permitindo, em relação a professor(a) formado(a), vislumbrar as inúmeras possibilidades de conquistar novos conhecimentos e a possibilidade de construir outras teorias geradoras de diferentes saberes.

No mundo de hoje, o aspecto instrucional da educação não consegue dar conta da profusão de conhecimentos disponíveis e emergentes. Por isso, Assmann (ibidem, p. 33) anuncia ser preciso substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados por uma “pedagogia, como Morin propôs: da complexidade”, que saiba trabalhar com conceitos transversais, abertos para a surpresa e o imprevisto.

Para uma formação inicial e continuada prazerosa e de autorias, encontramos, nas palavras de Morin (2000, p. 32), a importância por ele levantada, ao dizer que necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar. Sendo assim, podemos dizer que é preciso que o(a) professor(a) formado(a) vença a desesperança para que, no cotidiano educativo, muitas vezes encoberto pelas rotinas, possa ousar e arriscar-se em desenvolver e mostrar suas autorias. Diante disto, estaremos também integrando na formação profissional docente, o prazer em ensinar e aprender sem perder de vista a alegria e o encantamento que

pode ser encontrado na práxis docente. Logo, tornar-se professor(a)-autor(a) tem por base “ensinar aprendendo”, num processo contínuo, que deve permear a vida profissional exercida com autonomia, diante de sua condição humana e sua capacidade de decidir e responsabilizar-se perante o mundo objetivo e inter-subjetivo. É interessante destacar que percebemos, na prática a efetivação dessas ações, quando oferecemos aos(as) professor(as) em experiência de formação continuada as oportunidades de refletir sobre suas práticas.

Os autores convergem no que também acreditamos, ou seja, que os(as) professores(as) formados(as) precisam estar envolvidos no processo de ensinagem¹⁶, assumindo-se seres humanos interativos/críticos/reflexivos/autores, no espaço onde realizam suas práxis pedagógicas, gerando reencantamentos. Pelo exposto, pensamos que a formação inicial precisa criar condições para que os(as) professores(as) em formação se sintam apaixonados pela profissão docente.

Essa perspectiva nos conduz ao “olhar autopoietico” de Maturana (1998); e, na definição de Assmann (2001), “olhar antropoiético”, que diz respeito à nossa capacidade de autoprodução e criação de nós mesmos, o aprender implica em transformar-se, resulta de nossas histórias e interações. Sabemos que aprendemos, quando mudamos com nossas criações.

A compreensão da aprendizagem docente no pensamento complexo, sob o nosso ponto de vista, diz respeito ao que (Maturana & Varela, 1997), denomina acima como ‘autopoiese’, que, oportunamente, discutimos algumas dessas idéias no Capítulo II dessa Tese. Entre outras teorias existentes, o olhar autopoietico da teoria biológica desenvolvida pelos dois autores é coerente com o paradigma científico, que supera a visão simplista e fragmentada. De acordo com esses pressupostos, o nosso pensar não é inoperante, e sim caracterizado por uma ação de conhecer, integrada à nossa experiência de vida. Assmann (ibidem, p. 126) tece considerações semelhantes às dos autores com o termo dado por ele “antropoiética”¹⁷, mostrando que ela contém, na sua origem, a noção de um ato criador que traz/ faz algo de novo. Novamente voltamos para Morin (2008, p. 68), quando nos diz o que é aprender. Para ele, aprender não é só um saber-fazer, mas também saber como fazer para adquirir saber. Podemos observar que o aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem conosco através de nossas histórias de vida, tecidas com as nossas interações com o meio físico, social, cognitivo, psicomotor e afetivo. Para que essa forma de aprender aconteça no(a) professor(a), Assmann

¹⁶ Estamos entendendo ensinagem como um processo que envolve metodologias, concepções teóricas, relações interpessoais em sala de aula e o próprio jeito de ensinar do(a) professor(a)

¹⁷ O termo antropoiética contém, na sua origem, a mesma noção de autopoiese.

(ibidem, p. 152), em sintonia com Freire e Morin, propõe que o espaço de aprendizagem seja um lugar bom, no sentido de gostoso e entusiasmante.

A complexidade, por seu lado, integra nesse processo um modo de pensar que reúne o conhecimento aos contextos para o enfrentamento das incertezas, dos paradoxos, das contradições e os antagonismos lógicos da realidade. Nesse sentido, também percebemos, nos destaques dados por Assmann (2000), sobre a nossa corporeidade, que as teorias pedagógicas se limitam a um, ou outro aspecto do ser humano e de sua existência, não considerando o que ele denomina de filosofia do corpo. O autor convida-nos a pensarmos no conceito de organismo vivo, como sendo aquele que ultrapassa as polarizações semânticas do tipo: corpo/alma, matéria/espírito, cérebro/mente. Freire (1987), na obra “Pedagogia do Oprimido”, faz-nos lembrar a corporeidade entendida por Assmann (idem, pp. 205-210), integrada ao nosso ser, quando fala na existência humana e enquanto humana, não pode ser muda; e, como corpos conscientes, o homem não pode se depósito de conteúdos. Nessa direção, para Freire, a educação é parte integrante do projeto humano que se estende no fazer e transfazer nos planos individual e coletivo, em que ambos se interpenetram, formando redes interconectadas. Recordando o que nos diz Morin (2005, p. 55), “é a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. Como Freire, para Morin, a unidade e a diversidade do ser humano é compreendida na prática educativa.

Como é possível observar, tanto em Morin, quanto em Assmann e também em Freire, a formação continuada está baseada na necessidade da hominização do ser humano, ou seja, a formação inicial que também se volta para um(a) professor(a), quando na profissão é autor(a) de seu pensar pedagógico, necessita fomentar nos(as) professores(as) em formação a concepção de ser humano e quais as qualidades, características e ações que lhe confere esta condição.

Freire sempre defendeu uma concepção de educação como emancipação, enquanto direito humano. Para Morin (2006, p. 11), é por meio da educação que compreenderemos nossa condição humana, alcançando a felicidade “para vivermos a parte poética de nossas vidas”.

Vivemos hoje numa sociedade de redes de movimentos, uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem, chamada de “sociedade aprendente”, uma sociedade de “aprendizagem global”, na qual as conseqüências para a escola, para o professor e para a educação em geral, são enormes. Torna-se fundamental aprender: a pensar autonomamente, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a atuar colaborativamente, fazer sínteses e

elaborações teóricas, para, então, saber articular o conhecimento com a prática (GADOTTI, 2006). Como dizia Paulo Freire, o professor(a) deve “procurar a boniteza e a alegria” para sentir prazer no que está ensinando e aprendendo. Assim, podemos entender que, nas aprendizagens formativas, os(as) professores(as) vão se transformando em reais sujeitos de construção e de reconstrução dos saberes da docência, com uma formação continuada dinâmica, transdisciplinar, oportunizando os professores(as) na experiência formativa entrarem em contato com o conhecimento e com saberes, por ocasião das aprendizagens formativas.

Logo, a formação continuada nos contextos de reencantamentos em professores(as) formados(as) é fundamental para que a “boniteza” como nos lembra Freire, possa fazê-los encontrar, na profissão, o encanto e a esperança diante do desânimo, da baixa auto-estima, do pouco reconhecimento social de nossa profissão (ASSMANN, 2000).

Ainda em Assmann (2001), precisamos recuperar o sabor da graça naquilo que fazemos. Então perguntamos: o que significa formar professores(as)-autores(as)?

Mais uma vez, Freire (1997), em suas inesquecíveis argumentações, quando dizia que a educação é um processo de libertação e transformação. Daí, respondemos a questão acima levantada, dizendo que a formação de professores(as)-autores(as) é concebida por nós como a que abre mão das certezas teóricas e metodológicas na prática da formação inicial, a partir de novas visões, pesquisas, entre outras, conjuntamente com os nossos pares docentes, procurando ressignificar os conhecimentos e, como lembra-nos Assmann (*ibidem*, pp. 235-236), criando novas alternativas para a sensibilidade solidária, como também nossos reencantamentos no cotidiano formativo, reorganizando a esperança, a reconstrução e a beleza existente em nós, ou seja, também aquela que está no coração e na alma.

A lógica racionalista que, muitas vezes, está presente nas formações, tanto inicial, quanto continuada, não cria um ambiente satisfatório para a beleza das trocas afetivas nas relações subjetivas e intersubjetivas dos(as) professores(as) em formação. Para Maturana (1998), a ternura expande a intimidade e o prazer de coexistência abre espaços de proximidade corporal com o outro e faz da convivência uma fonte de bem-estar.

Para autores como Freire, Morin e Assmann, a afetividade e a cognoscibilidade não estão dissociadas da ação docente. Encontramos, tanto na pedagogia da autonomia, na teoria da complexidade e no reencantar a educação, uma proposta de possibilidades para um “vir-a-ser”, ou seja, o desenvolvimento da humanidade de cada um, segundo o pensamento de Paulo Freire. As emoções são, por nós, colocadas no plano das relações entre organismo e mundo, partindo de uma visão complexa integradora do ser, do organismo, do mundo e da profissão.

No entender de Gutiérrez e Prado (2000), a ausência afetiva bloqueia, de certa forma, as relações sociais e as percepções do conhecimento. Em Freire (1997) e Restrepo (1998), podemos observar que a valorização da dimensão humana é também defendida por estes como possibilitadora de autorias pedagógicas. As estruturas cognitivas dependem do alimento afetivo para alcançar estímulos para seu desenvolvimento.

Assim, percebemos em Porto (2003), o entrelaçamento das emoções com a racionalidade comunicativa. Nas comunicações, deixamos nossas marcas, percebemos os outros, percebemos o que somos para e com o outro. Na fala de Freire (2007), a prática educativa é o diálogo que se concretiza através da ação conjunta, interativa e humanizada e, com isso, nós transformamos, ao mesmo tempo, também o(a) outro(a). Ainda nessa linha de raciocínio, encontramos, em Assmann (2000, p. 34), a argumentação de que o conhecimento nunca é pura operação mental, toda atividade da inteligência está entretecida de emoções. Os teóricos aqui evocados reconhecem o papel de destaque como fios em conexão entre os indivíduos. Morin defende a imagem de um holograma indivíduo/sociedade, em que cada um reflete o outro, mutuamente; Freire fala da força da palavra, da dialogicidade e da educação dialógica.

Na perspectiva com o que vimos estudando, na formação continuada, pensada e inspirada pelos teóricos destacados, pensamos ser importante incluir o(a) professor(a) formado(a) como principal protagonista do processo formativo, abrindo espaços para que, de posse de suas autorias, com suas histórias, sua consciência, esperança e amor, possa contrapor-se à uma base formativa simplificadora de reflexão e compreensão da realidade; construindo possibilidades de superação, em alguns momentos do determinismo pedagógico da formação inicial, para que possam descortinar um espaço formativo com os saberes da formação, integrando a esperança, sonhos e desejos de construir, ao longo de sua formação, seus projetos ontológicos de “ser mais” (LOBO, J. T., 2009).

Pelo exposto aqui apresentado, adquirimos saberes no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional que está sempre ligada a diferentes situações de trabalho com outros, na tarefa complexa de ensinar. Com os pressupostos teóricos dos autores, como referências desta Tese, fica claro que é preciso romper com o modelo atual de formação inicial, que limita o processo de desejar, do esperar e da visão dinâmica da percepção de totalidade e das possibilidades de superação.

Enfim, essa é uma construção coletiva e não espontânea, que busca sentidos, nas ações ressignificadas na profissão docente e, como bem coloca Morin (2008), a amorosidade pela preservação da espécie e do equilíbrio planetário. Ressaltamos que acreditamos nas

possibilidades de um maior atendimento às necessidades do ser humano professor(a), em que cada um(a) se apresenta com seus desejos e como partícipe de suas autorias.

Podemos afirmar então que a formação docente, seja inicial ou continuada, concebida nesse estudo e respaldada nos autores apresentados, pode ser compreendida como um cenário educacional complexo e socialmente construído e reconstruído nas interações subjetivas e intersubjetivas do espaço formativo. Temos consciência que as mudanças demandam tempo para que os processos amadureçam, materializem-se e, assim concordando com Moraes (2010), possamos colher os frutos.

CAPÍTULO IV

CAMINHOS E ACHADOS

Pela estrada afora em busca das minhas e de outras autorias eu fui, e vou sempre bem acompanhada, com nossos olhares sobre educação, vida, mundo..., encontrando coragem e encantamento para superar as dificuldades, sem perder o fio condutor com o fio mestre do equilíbrio entre o nosso pensar, sentir e agir. (Stella M, L, de Oliveira, 2010)

4.1 Demarcando o percurso da pesquisa

Inspirada nos resultados obtidos numa experiência pedagógica vivenciada nos anos 2007 e 2008, na formação de professores(as) da rede pública municipal de Cabedelo, decidimos analisar, como elementos de propositura desta Tese, os resultados daquele momento de investigação e, aqui os analisamos na perspectiva da Teoria do Pensamento Complexo (Edgar Morin), Pedagogia da Autonomia (Paulo Freire) e da proposta de Reencantar a Educação (Hugo Assmann).

Apresentamos aqui recortes dos relatos da prática, reflexões, conceitos, pensamentos, registrados nos instrumentos de análise: *painéis ilustrados, produções textuais, portfólios de autorias*, construídos nas oficinas reflexivas daquele processo de formação continuada.

Construir algo “novo”, em meio a tanto saber já consolidado na cultura, não é, a nosso ver, uma tarefa fácil. Nesse cenário, valorizamos o que escreveram as(os) professoras(es) como forma de reflexão sobre o que se faz e sobre o que se pensa. Os caminhos metodológicos procuram destacar os movimentos que a investigação apresentou, abrindo-se, inclusive, para possíveis questionamentos. Nesse momento, lembramos da temporalidade do conhecimento e seus limites, que nos desafiam a buscar novas formas e possibilidades de interpretação. Nesses limites, encontramos problemas e, para estes, inventamos novas saídas na dinâmica da vida, pois sabemos que tudo se desenvolve dentro de um processo dialético.

Chizzotti (2003) anuncia dois paradigmas dominantes na pesquisa, o primeiro refere-se a uma estratégia de pesquisa baseada nas ciências naturais, que valoriza observações

empíricas para explicar fatos e fazer previsões; o outro paradigma busca as significações dos fatos nos seus respectivos contextos, tendo como referência os estudos humanos e sociais. Neste prenúncio, começamos a desenhar nossa metodologia.

A pesquisa atual em ciências humanas e sociais segue duas orientações básicas a partir dos fundamentos e práticas de pesquisa, com pressupostos teóricos, modos de abordar a realidade e meios de colher informações diferentes, com designações de pesquisas quantitativas e qualitativas (Ibid, p. 27).

Santos (2002), quando se refere à pesquisa educacional, fala sobre duas perspectivas pautadas em duas visões de mundo: realista-objetiva (pesquisa quantitativa) e idealista-subjetiva (pesquisa qualitativa). Na pesquisa quantitativa, é imprescindível a quantificação, a fim de estabelecermos a frequência das ocorrências dos dados, logo, nada melhor do que abraçarmos a estatística para nos auxiliarmos nesse intento. Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, usando ou não quantificações, estas pretendem interpretar o sentido do fenômeno pesquisado, a partir do que as pessoas falam e fazem. Priorizamos, aqui, a abordagem qualitativa, por termos, como foco, conteúdos e produções de autorias. Cada abordagem apresenta, como nos diz Oliveira (2007), características específicas, quanto ao tratamento dos dados coletados, estando a abordagem quantitativa voltada para dados mensuráveis através da utilização de recursos e técnicas estatísticas; enquanto, na abordagem qualitativa, nossa opção metodológica se ocupou com o problema, ou objeto de estudo, a partir de muitos olhares, leituras, definições, escolha do ‘corpus’ a ser pesquisado, autores e análise dos dados.

Analisar os resultados, enquanto experiência de uma proposta de formação continuada de professores(as) formados(as), atuando na educação infantil, motivou-nos investigar as produções daqueles(as) professores(as) em relação as suas autorias, autonomia, e (re)encantamentos, na complexidade da prática pedagógica, fazendo com que buscássemos um tipo de pesquisa que melhor caracterizasse aquela realidade, a qual foi pautada pela integração entre as percepções, escutas sensíveis e movimentos produzidos no grupo . Assim, lembramos que o que foi vivido, nos episódios do cotidiano, permitiu-nos que vivenciássemos a ‘ação-reflexão-ação’, diante dos obstáculos compartilhados com os sujeitos investigados, tais momentos registrados por esta pesquisadora naquela experiência pedagógica são, hoje, elementos de nossas análises.

Ao escolher a abordagem qualitativa, acreditamos que foi possível interpretar o desenvolvimento de autorias pedagógicas em professores(as) formados(as), numa visão complexa e dinâmica, entre a realidade objetiva e subjetiva dos(as) professores(as) investigados. Podemos, então, trabalhar os resultados de forma interativa entre si, conduzindo

novos caminhos de investigação e produção de diferentes conhecimentos, apresentados de forma descritiva.

4.2 Cenário pesquisado e seus autores

O estudo teve como cenário os resultados da experiência de formação continuada com professoras formadas de educação infantil de Cabedelo, município litorâneo da região metropolitana de João Pessoa, que é dotado de um porto fluvial, localizado numa península entre o oceano Atlântico e a foz do Rio Paraíba. Sua população está estimada em 53.000 (cinquenta e três mil) habitantes segundo o IBGE.

Contaram-nos os(as) professores(as), que a estrutura da educação infantil, que assistiam o Município de Cabedelo, nas décadas de 70 e 80, era baseada, em sua maioria, por ‘escolinhas particulares’, os chamados Jardins de Infância, nesses estabelecimentos, as crianças eram assistidas pedagogicamente pelo “ensino tradicional” que objetivava, dentre outras coisas, o aprendizado sistematizado e repetitivo de números, vogais e consoantes. O material didático que as professoras utilizavam em suas aulas era composto basicamente de cartilhas de alfabetização e livros rudimentares que ensinavam a pintar desenhos estereotipados; não se tem indícios de atividades diversificadas que englobassem outras áreas do desenvolvimento infantil.

Foi a partir dos anos 90, que a Educação Infantil começou a ter um novo olhar no Município. No ano de 1999, já com a implantação dos documentos oficiais do Ministério da Educação (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL/1998 e LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO/1996), que colocou a Educação Infantil como sendo a 1º etapa da Educação Básica e sistematizou suas particularidades, deu-se o primeiro passo na melhoria da assistência às crianças de zero a seis anos deste Município. A ação inicial foi, primeiramente, cumprir e validar o que trazia o artigo 62 da Lei nº 9.394/96 (LDB), que fazia menção sobre a formação mínima dos profissionais da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil. O artigo informou que só poderia lecionar neste segmento aqueles que tinham formação superior em Graduação Plena, ou na modalidade Normal (pedagógico), diante deste fato, a primeira iniciativa foi colocar nas creches professores com este requisito, ou seja, pela primeira vez, o município passou a oferecer a parte pedagógica para as crianças nessas instituições, que, antes, era realizada pelas

monitoras educacionais, que acompanhavam as crianças nas refeições, no repouso e nos momentos de higiene, ou seja, apenas “cuidar” da criança e não realizavam, concomitantemente, um trabalho pedagógico voltado para o seu desenvolvimento integral. Foi, a partir deste primeiro passo, que o município de Cabedelo começou a galgar os degraus de qualidade na educação infantil. Nos anos que seqüenciaram esta iniciativa, houve um grande investimento no tocante a formação de educadores(as), manutenção e criação de algumas unidades voltadas para a educação infantil, também em material didático-pedagógico, para uso das crianças, dentre outros. No campo da formação continuada das educadoras da educação infantil, foi trazida a proposta de se trabalhar com projetos no ano de 1999, essa visibilidade da Secretaria de Educação rendeu prêmios nacionais para o Município que se destaca por sua iniciativa de sempre priorizar o ensino infantil, integrando-o aos demais segmentos, como a base de toda a sua educação.

Atualmente, Cabedelo atende em torno de 516 (quinhentas e dezesseis) crianças nas suas 07 (sete) creches, sendo uma conveniada à paróquia do município. Essas crianças recebem um atendimento nutricional, pedagógico (supervisor) e psicológico (equipe inclusão). Todas as creches, com exceção da conveniada, possuem brinquedotecas e profissionais de artes e educação física.

O atendimento à educação infantil acontece em 13 (treze) escolas com crianças na faixa etária de quatro anos (Pré-I) e cinco anos (Pré-II). O número de crianças atendidas chega a 701 (setecentas e uma), recebidas em unidades que estão localizadas em bairros centrais e da periferia.

4.3 Caminhos tecidos nas teias da produção docente

Com tantas produções didático-pedagógicas de autorias, painéis, textos, portfólios, decidimos pela amostra probabilística, aleatória (RICHARDSON, 1999, p. 160- 173), para analisar o material produzido por 180 (cento e oitenta) professoras formadas, atuando na educação infantil. A partir da lista das participantes, selecionamos, de forma aleatória simples, 127 (cento e vinte e sete) professoras, identificadas por nós como “*tecelãs de autorias*” para a análise dos dados nos instrumentos adotados. As professoras eram todas mulheres, com idade variando entre 20 e 50 anos. O tempo de trabalho no magistério era entre 6 meses a 20 vinte anos.

A preservação da identidade do grupo pesquisado se constitui aspecto optativo no sentido de respeito à matriz pedagógica e individualidade das professoras, assim, utilizamos as iniciais do primeiro e último nome. Para aqueles que apresentam igualdade, usamos as três iniciais. Definidas as professoras formadas, estabelecemos as estratégias e os procedimentos que subsidiaram a pesquisa.

A nossa opção metodológica, desde o início das análises, esteve de acordo com a intenção de construir o ‘tecido da formação continuada’, a fim de dar forma às autorias pedagógicas e sua configuração, no perfil da professora-autora, no cotidiano da sala de aula de educação infantil, tendo a professora formada como centro do nosso olhar, com suas ressignificações pedagógicas, na perspectiva do pensamento complexo, da autonomia vivenciada e seus possíveis reencantamentos.

Para Marilena Chauí (1994, In: OLIVEIRA, M. MARLY, 2005, p. 48-54), o método de pesquisa significa uma investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada, para conhecer alguma coisa, procedimento e percurso. Nesse sentido, o método que significa, para nós, como sendo abrangente e amplo, de caráter disciplinar dos processos educacionais, é o nosso caminho rumo aos nossos objetivos. Nessa busca, Richardson (1999) se refere ao materialismo dialético como sendo a única corrente de interpretação dos fenômenos sociais que apresenta princípios, leis e categorias de análise. O autor define como sendo dois os princípios do materialismo dialético, são eles: o princípio da conexão universal dos objetos e dos fenômenos e o princípio de movimento permanente e do desenvolvimento. Portanto, o método dialético é o que melhor caracteriza nossa pesquisa, pois nos possibilitou incluir movimento ao estudo das autorias pedagógicas, lembrando o que já citamos em relação ao aspecto de transformação que vivenciamos, enquanto aprendentes.

Optamos, como ponto de partida para a investigação das autorias pedagógicas na formação continuada de professoras de educação infantil, buscando nos repertórios apontados nos instrumentos de pesquisa, estabelecer um diálogo e a interconexão com os pressupostos teóricos dos autores estudados e com a realidade da formação continuada que vivenciamos, tendo a direção das produções, observações acerca de como as professoras formadas constroem suas autorias pedagógicas.

Pelo nosso olhar de pesquisadora, o uso de instrumentos metodológicos, de investigação, como: *painéis ilustrados*, *portfólios de autoria* e *produções textuais*, serviram como ferramentas indispensáveis. Destacamos para a análise dos instrumentos a busca do significado das palavras: autorias pedagógicas, autonomia, pensamento complexo e encantamentos e reencantamentos.

Justifica-se a importância dos instrumentos pedagógicos (painéis ilustrados, produções textuais, portfólios de autorias) usados na pesquisa, por terem sido os mesmos considerados por nós como ferramentas significativas para a formação continuada de professoras, com possibilidades de instigarem autorias, como também de sua significação, quanto ao uso no cotidiano da sala de aula. Pensamos que tais recursos didático-pedagógicos, quando articulados com os saberes da formação, podem criar uma prática diferenciada, pelo fato de não imporem regras nem uma linearidade em suas construções.

Os *painéis ilustrados*, os *portfólios de autorias* e as *produções textuais*, na releitura dos instrumentos de análise, foram sendo identificados às unidades de significados que foram emergindo de cada frase, texto, palavras, num processo, focado no fenômeno pesquisado, para, posteriormente, chegarmos à síntese de nosso pensar, o sentido de ser professor(a) autor(a). Recorrendo às descrições teóricas priorizadas na escrita da tese, voltamos para os fios das experiências vividas, ou seja, para as professoras formadas com suas produções nos instrumentos de análise. Buscamos, então, com as anotações feitas no nosso memorando “*notas de campo*”, que para Bogdan & Biklen (1994), nos dá a possibilidade de conhecer e desvelar as autorias pedagógicas das profissionais pesquisadas e, a partir daí, investigar como estas se manifestam no fazer pedagógico e no ‘ser’ professora-autora. Os registros de campo, além de documentar a formação continuada, através de imagens: *painéis ilustrados*, *portfólios de autorias*, *produções textuais*, fotos, desenhos, enfim, todo o material dos(as) professores(as) que subsidiaram a análise posterior foi arquivado durante o processo.

Ao escolhermos a abordagem qualitativa, buscamos a “análise de conteúdo” como a técnica de análise das comunicações dos instrumentos (BARDIN, L., 1977), por não se tratar de um único instrumento, mas de recursos, marcados por formas adaptáveis a um campo de investigação. Faz menção, portanto, de um tratamento da informação contida nas mensagens, estabelecendo discussão com o referencial teórico, juntamente com o material analisado. (Strauss, 1987; Miles e Huberman, 1984 In: Borgdan, & Biklen, 1994).

4.4 Análise dos dados: tecelãs de autorias, seus achados, reencantamentos e autorias

Em relação ao complemento das informações para nossas análises, outro ponto a destacar para o tratamento das “mensagens” contidas nos *painéis ilustrados*, *portfólios de autorias* e nas *produções textuais* foi o da adoção da análise documental de natureza primária

(Cohein & Marion, 1994, citados por Ferreira & calado, 2004/2005, Borgdan & Biklen, 1994).

Buscamos, nos instrumentos, as unidades de significado dos conteúdos em relação ao fenômeno investigado, sua pertinência com as categorias investigadas, estando estas adaptadas ao material de análise, as categorias de sentido subjetivo e de configuração subjetiva representaram o quadro teórico definido na pesquisa, no sentido de nos permitirem uma representação da realidade estudada

Dividimos o processo de análise em três momentos, a seguir:

No primeiro, reunimos os instrumentos integrando-os, ao mesmo tempo, numa pré-análise para posterior análise.

Tabela 1- Instrumentos de Análise

Identificação dos Instrumentos	Quantidade	Número de tecelãs de autorias
Painéis ilustrados	17	80
Portfólios de autorias	33	33
Produções textuais	14	14
Total	64	127

No segundo momento, com os instrumentos reunidos, realizamos a análise de conteúdo que teve, por objetivo, apresentar o texto analítico dos documentos, de modo interpretativo. Nesse contexto, a análise de conteúdo dos documentos foi estruturada em três etapas.

- a - Escolha aleatória
- b- Apresentação dos dados
- c- Interpretação dos Resultados

Na escolha aleatória, buscamos, no universo destes, a categorização e codificação por “unidades de análise”. As categorias enquadram-se nessa pesquisa como sendo de natureza interpretativa (BORGDAN&BIKLEN, 1994). A apresentação dos dados é apresentada nos

quadros, contemplando o conjunto das análises descritivas das categorias destacadas e retiradas dos instrumentos produzidos pelas professoras participantes da pesquisa, para a análise interpretativa. Para o registro do processo de construção das informações relacionadas às unidades interpretativas, nos inspiramos na proposta de Gonzáles R. (2005, pp. 126-138). “A dinâmica conversacional”¹⁸, fazendo as adaptações, no que diz respeito ao campo de conversação, teve, como foco, o nosso olhar interpretativo, no pensamento materializado nas escritas das professoras pesquisadas, no campo significativo das experiências formativas e nas suas subjetividades individuais e grupais.

A partir das contribuições teóricas, considerando o princípio da Teoria da Complexidade, da Pedagogia da Autonomia e do Reencantar a Educação, na constituição do professor-autor e com base nos dados do campo, definimos algumas categorias com diferenças no número de professoras¹⁹, devido à mobilidade dos instrumentos utilizados. Concluída a organização dos instrumentos, com os dados para a análise, procedemos a sua sistematização. Mediante a leitura, exame e seleção dos diversos conjuntos de dados, foram estabelecidos os objetivos dos instrumentos da análise, discussão e tratamento dos dados.

Com os “*Painéis ilustrados*”, buscamos interpretar, nos registros de 17 painéis com as autorias das professoras participantes, os elementos motivacionais para um pensar pedagógico com autorias, que se apresenta integrado ao quadro teórico adotado na tese.

A título de melhor entendimento do(a) leitor(a) para a análise das produções, identificamos o grupo de professoras da categoria ‘Temporalidade no ser professor’, através de cores; para a categoria ‘Condição humana’, por números pares e na categoria ‘Ser professor’ o grupo está sendo identificado pelos números ímpares.

Buscamos, nos “Portfólios de autorias”, compreender como as professoras pesquisadas apresentam sua história profissional, na elaboração dos projetos pedagógicos, seus saberes e seus projetos pedagógicos, na sinalização de suas autorias.

Em relação às “Produções textuais”, nosso objetivo pretendido foi verificar, nos textos escritos, as evidências das marcas de autorias pedagógicas e sua conexão com a base teórica dessa tese. Para sua análise, utilizamos unidades de significados, considerando a mesma linguagem escrita pelas autoras, valorizando sua interpretação.

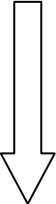
Sobre os resultados obtidos, não estamos entendendo-os como uma questão fechada, mas de forma dialética, interagindo com os momentos analisados até o término de nossa Tese.

¹⁸ A dinâmica conversacional utilizada nas análises não se deteve a conversação individual, mas sim no diálogo da pesquisadora as produções de autorias escritas.

¹⁹ A amostra é composta na sua totalidade, pelo gênero feminino.

Isso significa dizer que um estudo como o nosso, inserido no campo da ‘formação continuada’, precisa pautar-se e sustentar-se, a partir de outros eixos, para além de pensá-la como um resultado, porque a pesquisa, sob o nosso olhar, não se restringe somente às coletas de dados, mas, antes, exige um tipo de construção, que só acontece mesmo durante sua escritura.

QUADRO 2 – Painel Ilustrado: “Eu tenho todo tempo do mundo para”...

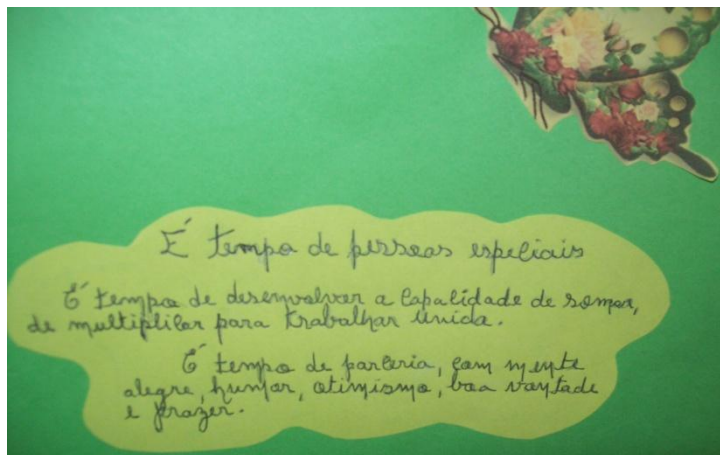
Categoria	Unidades de significado
 <p data-bbox="240 1059 456 1160">Temporalidade no ser professor(a)</p>	<p data-bbox="483 725 1412 904">“O tempo passa rápido e, com ele, surge a necessidade de percorrermos o caminho da aprendizagem com perseverança e paciência, usando criatividade, diálogo, emoção; e tomarmos a decisão de não nos perdermos no tempo, mas vivenciá-lo com um olhar de encantamento.” Grupo vermelho (AS, MJP, JL, AB, EC)</p> <p data-bbox="483 943 1385 1088">“É tempo de pessoas especiais. É tempo de desenvolver a capacidade de somar, de multiplicar para trabalharmos unidos. É tempo de parceria, com mente alegre, humor, otimismo, boa vontade e prazer.” Grupo verde (MG, NS, DM, IS, MNF)</p> <p data-bbox="483 1126 1417 1200">“Refletir, amar e ser amado, compartilhar, aprender, brincar, agradecer, conquistar, ser feliz”. Grupo azul (AL,GP, GR,VL,EA,LC)</p> <p data-bbox="483 1238 1409 1346">”Devia ter... arriscado mais, aceitado as pessoas como elas são, amado mais, me importado menos com problemas pequenos, errado menos”. Grupo laranja (RM, KB, MS, DS, AM)</p> <p data-bbox="483 1350 1350 1453">“Amar, crescer, buscarmos novos conhecimentos, ousar, aprender, trilhar novos caminhos, escutar, acreditar, olhar, atualizar, criar, renovar .” Grupo roxo (MC, MP,DSD,KJ, SF, JN)</p>

Fonte: Painéis Ilustrados produzidos pelos(as) professores(as) na formação continuada 2007/2008.

Análise interpretativa: Uma dinâmica conversacional

As professoras do **Grupo verde** e do **Grupo Azul** demonstraram que os afetos, tão importantes em nosso dia a dia, encontram-se ausentes, principalmente no campo profissional. Conforme evidenciaram as professoras, percebemos ser necessário, na formação docente, bases para a criação de vínculos, no espaço profissional. “*É tempo de desenvolver a capacidade de somar, de multiplicar para trabalharmos unidos. É tempo de parceria.*” “*... amar e ser amado, compartilhar, aprender, brincar, agradecer, conquistar e ser feliz.*”

Para analisar e refletir sobre o conteúdo escrito pelo grupo é necessário pensar não só com a

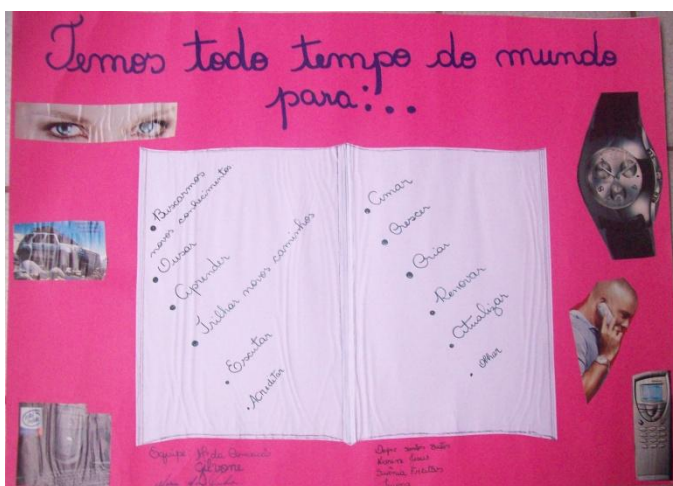


razão, mas com o olhar sensível, buscando compreender o contexto das professoras em formação. As colocações destas mostram o prazer, na busca do compartilhar com o ‘outro’, indicando quanto o grupo é importante para a segurança e a construção de conhecimentos. Essas professoras sentem a necessidade da existência de um clima mais afetivo nas suas relações interpessoais. Nessas escritas vemos pensamentos cheios de emoções e sensações. As professoras apontam para uma formação que valorize mais o saber ‘ser’. Enfim, aprender a



condição humana. Os sentimentos despertados pelas professoras encontram ressonância com os de Assmann (2001), ‘o reencantar a educação’ implica numa formação humanitária, numa dinâmica de contentamento na dimensão emocional, nas experiências de aprendizagens. O autor sugere que, através de vivências desejantes e compartilhadas, seja possível apontar para a esperança de um educar para um pensar ético. Nas reflexões de Freire (1997, p), encontramos intercâmbio com os dois grupos de professoras, quando ressaltam que a prática educacional é estritamente humana e não uma

experiência fria, sem alma, na qual os sentimentos, as emoções, os desejos, os sonhos não



e reforça que somos sujeitos sociais, históricos e, por isso, formar é muito mais do que treinar para o desempenho de destrezas.

Convém lembrar que é preciso a formação voltar-se também, como coloca Assmann (2000), para a busca do reencantamento. Sendo assim, a formação docente não pode ser vista

apenas como um processo de acumulação de conhecimento de forma estática, como seminários, teorias, leituras e técnicas, mas sim, como a contínua reconstrução da profissão.

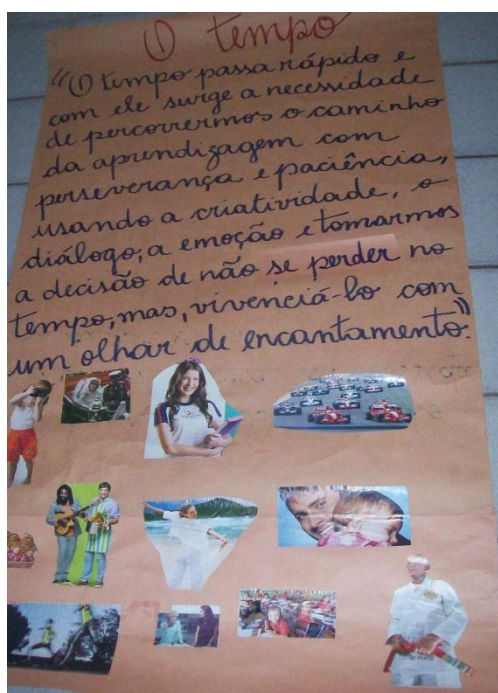
Tal complexidade apresentada no grupo analisado, interpretada a partir dos saberes da formação inicial, é propiciada pela singularidade, na qual cada professora é vista de forma isolada, não acentuando o caráter plural necessário à prática pedagógica, e isso é bem demonstrado pelas professoras, quando, nas entrelinhas, manifestam a vontade de resgatar o prazer e o encanto no ‘ser’ professora. Precisamos dos outros como o ar que respiramos, quando não há compartilhamento o conhecimento não circula, por ser uma construção individual. O grupo, ao se mostrar consciente do que “devia ter...,” evidencia lacunas deixadas desde o processo de formação inicial. A formação docente não deve ser um conjunto de ações, aprendizagens desarticuladas, isso porque envolve posturas sociais de mudança, transformação de uma dada realidade em que a professora em formação transforma a si própria e às outras. Lembramos Morin (2005, pp.52-61), referindo-se, ao saber da condição humana, que nem sempre é ressaltado, devido à dicotomia do modelo centrado em teorias. Segundo o autor, o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura. A mente humana é uma criação que emerge e se afirma na relação cérebro-cultura. Para este, a comunicação humana é tornar-se, por um momento, o outro, com todas as suas peculiaridades para, então, compreendê-lo. Nesse sentido, o outro não é apenas percebido objetivamente, mas como outro com o qual nos identificamos. Além disso, para ele, o crescimento humano significa o desenvolvimento do conjunto das autonomias individuais, como verificamos nas palavras das integrantes do **Grupo Roxo** e do **Grupo Azul**

As professoras do **Grupo Azul** mostram com suas palavras que se assumem como professoras-autoras, usando as expressões: ousar, renovar, criar e principalmente quando acreditam que nas trilhas abertas por elas podem encontrar novos conhecimentos. Apontamos, nesse grupo, indicadores da ‘pedagogia da autonomia’, em que Freire (1996) fala sobre a

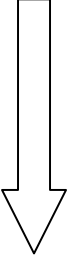
necessidade do rigor metódico e intelectual que o(a) educador(a) precisa desenvolver em si próprio(a), como pesquisador(a) curioso(a), que busca o saber. Assim, compreende o homem como ser inconcluso, consciente de sua incompletude; e seu permanente movimento de busca do ser mais, ou seja, a busca por humanização.

Conforme escrevem as professoras do **Grupo Vermelho**: “o tempo passa rápido...”. A temporalidade no ‘ser’ professor(a) é entendida como um espaço temporal que integra o passado, o presente e o futuro. Ao escolher vivenciá-lo com um olhar de encantamento, encontramos, na ponte entre o presente e o passado, percepções de possíveis construções pedagógicas. Assim, nessas escritas, vemos vínculos propiciados pelo reencantamento no ‘ser’ professor(a)-autor(a), evidenciando ressonância com o pensamento de Assmann (2000, p. 226), quando diz: ‘é preferível o professor que continua aprendendo o tempo todo, àquele que sabe das coisas...’ ao professor que sabe das coisas é preferível o que continua aprendendo todo tempo...’.

O que as professoras mostram nessa categoria diz respeito a como a motivação respalda a busca de suas autorias, ou seja, é no ‘tecer do sentido de continuidade’ de tempo, no ‘ser’ professora, em conexão com suas subjetividades e unicidades, além de aprendizagens entrelaçadas com as complexidades da vida e do conhecimento.



QUADRO 3 – Painel Ilustrado: “Cartografando o eu professor (a)”

Categoria	Unidades de significados
 <p data-bbox="261 1077 373 1240">A condição humana</p>	<p data-bbox="421 297 1437 398">“Seu fosse uma borboleta voaria livre. Se eu fosse pássaro semearia. Se fossemos um grupo seríamos um elo que, juntos, formaríamos uma corrente.” Grupo 2(ES, MM,GM,MC)</p> <p data-bbox="421 427 1465 689">“Se eu fosse um sonho... faria as pessoas viverem em paz com a natureza. Se eu fosse uma música, passaria para as pessoas mensagens de amor. Se eu fosse um objeto, estaria em suas mãos ajudando a construir jogos, livros e materiais aprazíveis para trabalhar no ambiente escolar. Se eu fosse uma história, entraria de forma profunda em sua mente, para você produzir e ampliar novas histórias e repassá-las para outras pessoas. Se nós fossemos pássaros, voaríamos no azul do infinito e, lá do alto, nós diríamos a todo mundo que o amor é o mais belo e mais bonito.” Grupo 4(HR, EF, ML,CF,JP)</p> <p data-bbox="421 719 1474 954">“Se eu fosse um sonho... eu acordaria com todos os desejos realizados. Se eu fosse um personagem, escalaria-o todos os obstáculos e desafios. Se eu fosse uma música, transmitiria, através da letra, novos conhecimentos para uma educação de qualidade. Se eu fosse um objeto, seria um dos recursos para qualificar os professores. Se eu fosse uma história, seria o educando o personagem principal, no qual cada um vivenciaria sua realidade. Se nós fossemos semeadores das leis, reformularia a educação precária e agiria bem, a ser alvo de críticas.” Grupo 6(DM, RF, KS, AL, IS)</p> <p data-bbox="421 983 1474 1245">“Se eu fosse uma borboleta, seria muito colorida e alegre. Se eu fosse um pássaro, voaria o mais alto possível. Se eu fosse um pão, seria bastante usado. Se eu fosse uma música, encantaria a vida das pessoas. Se eu fosse uma professora diferente, seria mais acolhedora. Se nós fossemos atletas, seríamos persistente. Se eu fosse uma fada, tornaria possível, o impossível de fazer, descobrindo novos caminhos. Se eu fosse a letra de uma música seria: é preciso amar as pessoas como se não houvesse o amanhã.” Grupo 8 (FM, CS, EA, JC, JL, JS,)</p> <p data-bbox="421 1274 1474 1509">“Se eu fosse uma borboleta, viveria a alegria das cores. Se eu fosse um pássaro, seria uma águia, com olhos voltados para o sol. Alçando vôos altos em busca da luz, do saber e aprender. Se eu fosse um brinquedo, viveria a alegria do sonhar, da fantasia e do criar. Se eu fosse uma música, seria suave como a brisa do mar, acalmando e engravidando a mente de quem se abre ao aprender. Se eu fosse uma escola, viveria a criatividade. Se nós fossemos crianças, seríamos borboletas, brinquedo, pássaros, música e viveríamos escola.” Grupo 10 (JÁ, ED, SM, MCI)</p> <p data-bbox="421 1538 1430 1666">“Se eu fosse uma borboleta, voaria pelos mais belos jardins. Se eu fosse uma música, levaria alegria. Se eu fosse pássaro, planaria suavemente. Se eu fosse um livro, seria mais atrativo. Se eu fosse um brinquedo, seria mais colorido. Se eu fosse um personagem, seria a esperança.” Grupo 12 (AC, JG, DJ, RA, ML)</p> <p data-bbox="421 1695 1474 1890">“Se eu fosse borboleta, seria liberdade, jardins, espaço, colorido. Se eu fosse pássaro, voaria alto, confiante e determinada, em busca do novo. Se eu fosse brinquedo, seria tocada, abraçada. Se eu fosse uma música, chegaria aos ouvidos daqueles que precisam ouvir palavras de fé, paz e amor. Se eu fosse uma escola, seria um sistema que trabalharia em equipe. Se nós fossemos uma instituição, seríamos uma família.” Grupo 14 (JSA, CSR, RF, JB, JCO)</p> <p data-bbox="421 1919 1465 2083">“Se eu fosse um sonho, seria capaz de mudar, e, mudando, capaz de ser sempre melhor. Se eu fosse um personagem, seria a fada madrinha para transformar sonhos em realidade. Se eu fosse uma música, seria uma linda melodia de amor, paz e alegria. Se eu fosse um objeto, seria uma porta aberta, pronta para receber o novo. Se eu fosse uma história, teria um final feliz.” Grupo 16 (DH, MG, GL, GC, CF, FG)</p>

Fonte: Painéis Ilustrados produzidos pelos(as) professores(as) na formação continuada 2007/2008.



Análise interpretativa: uma dinâmica conversacional

As análises das palavras escritas pelas integrantes do **Grupo 2**, remetem-nos ao que é pensado por Assmann (2000), em relação ao movimento de educar, quando diz: “hoje, educar significa, realmente, salvar vidas”. Os sentidos de liberdade, de sementeira e de unicidade representam, para nós, a necessidade da existência, na formação inicial e continuada, de integração entre a docência e a humanização dos (as) professores (as) em formação, para que usufruam de sua liberdade, procurando dar sentido e significado à prática

pedagógica. As integrantes do **Grupo 2**, quando expressam a palavra “semeiar”, interpretada por nós, como sendo a liberdade de plantar seus saberes e suas experiências, percebem a possibilidade de materializarem suas autorias pedagógicas. A possibilidade de vivenciar o que sabe pode favorecer ao(a) professor(a) expressar ressignificações para a prática pedagógica. Essa perspectiva abre para o (a) professor(a) reconstruções de experiências educativas, ao longo de sua profissionalidade.

O pensamento registrado na escrita pelos integrantes do **Grupo 4** tem elementos que integram a vontade de produzir, fazer, envolver, ampliar histórias, tais aspectos traduzem, para nós, o sentido das ‘autorias’, motivadas por essas dinâmicas de reencantamentos, a partir da corporeidade viva, com necessidades e desejos. “Se eu fosse um sonho... faria as pessoas viverem em paz com a natureza. Se eu fosse uma música, passaria para as pessoas mensagens de



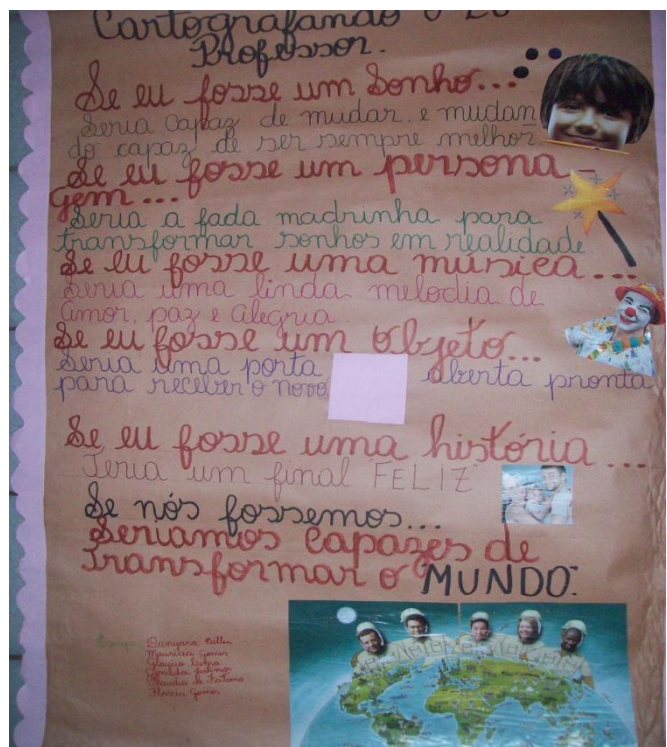


amor...”. São os movimentos de que nos fala Assmann (2001), sob a forma de processos autopoieticos, em que as professoras criam suas imagens na atuação pessoal e profissional.

As evidências encontradas nos dizeres das integrantes do **Grupo 12** como: “Se eu fosse um personagem, seria uma borboleta e voaria nos mais belos jardins...”, permitem-nos concluir que o movimento do pensar e da dialogicidade conduzem as autorias pedagógicas dos(as) professores(as). Assmann (Ibid.,p.46) assinala que o cérebro/mente

apresenta uma plasticidade que, nas palavras do autor, é ‘fantástica’, mas que, infelizmente, nosso potencial humano é utilizado apenas em níveis muito baixos e elementares pelos sistemas baseados em regras fixas. As escritas das professoras, quando dizem que seriam um “livro mais atrativo”, apresentam indicativos da necessidade de superação de uma formação inicial linear, ao expressarem o desejo pela transformação do espaço educativo, encontrados nos pensamentos delas: “Se eu fosse o sol, seria a esperança.” e “Se eu fosse uma música, levaria alegria.”

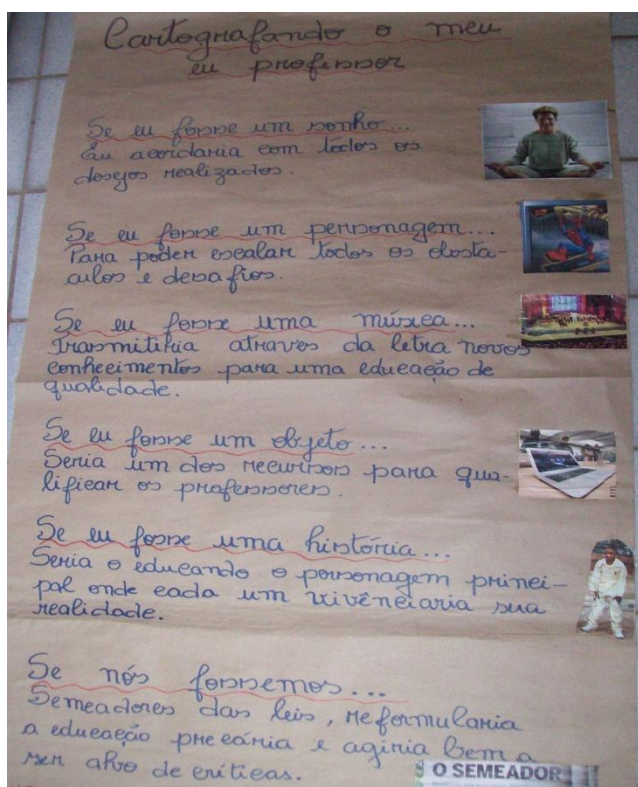
O pensamento da professora do **Grupo 16**: “Se eu fosse um objeto, seria uma porta aberta”, para receber o novo; encontra eco na importância e necessidade de atualização do conhecimento. Relacionamos essa escrita aos saberes da prática pedagógica que não parece ser suficiente. As motivações para o desenvolvimento de autorias pedagógicas nessa professora é demonstrada na sua aceitação e disponibilidade para produzir novos saberes. É facilmente identificado, na



maioria dos escritos das professoras nessa categoria, o senso de responsabilidade (enquanto

profissionais humanizadas e competentes, para o desenvolvimento de uma ação pedagógica de qualidade), em que, na sua condição humana, caracterizam-se como profissionais não impotentes para desenvolverem uma ação pedagógica de qualidade. No entender de Freire (Ibidem, p. 31), o(a) professor(a) que pensa certo, deixa transparecer que, uma das bonitezas de nossa maneira de ‘estar’ no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervir. Ensinar, para Freire, requer aceitar os riscos do desafio do novo, enquanto inovador, enriquecedor. De acordo com as palavras de Freire, encontramos, na escrita de uma das professoras do **Grupo 16** “*Se eu fosse um personagem, seria uma fada madrinha, para transformar sonhos em realidade*”. Exteriorizando seu desejo, provavelmente, a professora tenha encontrado a possibilidade em mostrar o que sabe, sendo mais criativa. Ela apresenta uma direção que aponta para assumir sua ‘autoria’, sem precisar de ajuda, como demonstra em seu pensamento. O dizer de Assmann (2000) é encontrado com o da professora, quando fala que é preciso fazer-se um ‘ser’ aprendente. Cada ‘ser’, para viver, precisa possuir capacidade de adaptabilidade para tornar-se maleável, dócil, compreensível, complacente e disponível ao próximo, sendo flexível, adaptando-se, reestruturando-se, interagindo, criando e co-evoluindo. Tornar-se professor(a)-autor(a), como vem apresentando o pensamento das professoras, requer que elas passem por essas experiências, no âmbito pessoal e coletivo.

Destacamos, ainda, o encontro com as idéias de Morin e Freire, no qual ambos, cada um com seu jeito de dizer, destacam a importância do nosso compromisso com o



desenvolvimento de aprendizagens que favoreçam a reforma de pensamento, mediante o aprimoramento de nossa capacidade de discussões conectadas com os desafios da contemporaneidade.

Conforme o que foi possível analisar no **Grupo 6**, parece-nos claro a preocupação do grupo por uma educação de qualidade, como também, pela formação docente. Observamos que as professoras mostram certa preocupação com sua imagem profissional, ao externarem a não vontade de serem alvo de críticas. Quando as professoras do

Grupo 6 desejam ser semeadoras de leis para reformular a educação que, para elas, é precária, demonstram que o que faz a educação melhorar é a mudanças nas leis. Como se pode observar, as professoras formadas não têm uma noção clara que a formação inicial vivenciada precisa preparar o(a) professor(a) para resolver situações complexas, desenvolver, nestes(as), as competências para criar e construir novos conhecimentos. Assim, Morin (1996) esclarece ser preciso desenvolver o pensamento complexo, que diz respeito à capacidade de unir conceitos divergentes que, normalmente, são catalogados de maneira fechada e com visão limitada. É ter um pensamento capaz de pensar o contraditório, de analisar e sintetizar, de construir, desconstruir e reconstruir novamente.

O pensamento das professoras do **Grupo 8 e 10** traz o aspecto do acreditar em si como profissionais com autorias pedagógicas e autonomia, desejando ser *borboletas, pássaros, livro*, sem demonstrar desesperança acreditando na sua capacidade humana de criar e criar-se, na autoria de encantar a vida das pessoas.

Chama-nos a atenção, quando percebemos, na escrita das professoras, um comportamento de resiliência ao dizerem-se persistentes para alcançar o *possível e o impossível*. A assimilação da formação continuada vivenciada com as professoras coloca o (a) professor(a) formado(a) como produtor de subjetividades e como aquele que assume autorias, como aparece no pensamento da professora do **Grupo 10**, quando diz que, se fosse uma música, “*seria suave como a brisa do mar, acalmando e engravidando a mente de quem se abre ao aprender.*”

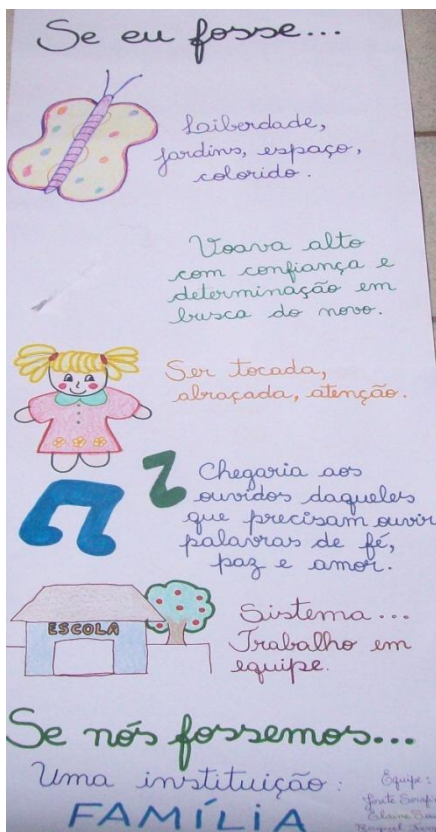


Como podemos perceber, na professora do **Grupo 10**, ao expressar “*Se eu fosse um pássaro, seria uma águia, com olhos voltados para o sol. Alçando vôos altos em busca de luz, do saber e aprender.*” Ao se posicionar dessa forma, seu pensamento coaduna-se com relação ao de Assmann (2000), quando concebe o ambiente pedagógico como sendo aquele que se apresenta com fascinação, prazer e ternura. Nessa escrita, a autonomia profissional, integrada à autoria pedagógica, está definindo a ação educativa como aquela que transcende o sentido puramente técnico da formação docente. Pensamos, por isso, que refletir a prática pedagógica não é pensá-la somente na sala de aula. É um processo que leva os (as) professores (as) formados (as) a compreenderem essa prática e buscar diversas fontes de informação.



Do exposto, cabe salientar o que (FREIRE, 2007, p.53) diz: gosto de ser gente porque,

inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Para Freire (2005), o processo educativo deve ter, por fim, levar os humanos para ‘o despertar’ de seu potencial crítico, para desvelarem o mundo e, dessa forma, transformá-lo através de sua práxis. Assim, a autoria pedagógica das professoras dos dois grupos analisados apresenta o sentido de inacabamento dado por Freire, na autonomia do professor (a) em percorrer o que não está concluído com o desejo de produzir.



A afetividade também se fez sentir nas escritas do **Grupo 14**, nas palavras “*se eu fosse um brinquedo, seria tocada, abraçada, se eu fosse uma escola, seria uma equipe.*” Para a professora do **Grupo 8**, diz ela que, se fosse diferente “*seria mais acolhedora*”.

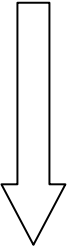
O pensamento da professora do **Grupo 8** evidencia a consciência quanto a sua postura no ambiente profissional, percebendo-se “*pouco acolhedora*”. A rotina do cotidiano, por vezes, anestesia. Desse modo, é importante pensarmos nas possibilidades de assumirmos a renovação e o renovar-se, pois a prática pedagógica é eminentemente dinâmica. O desencanto traduz a falta de autoria e autonomia. Seu olhar para o “*ser diferente*” mostra as lacunas existentes nesse aspecto. Enfrentar o medo de se expor, assumir-se, pode ter levado a professora a se esconder, mas, ao mesmo tempo que se reconhece não “*acolhedora*”, está, no nosso entendimento, apostando em sua mudança; e essa conscientização pode ser compreendida como a construção de sua autoria.

Cabe aqui fazer uma reflexão sobre os sentimentos que, às vezes, percebemos invadir os(as) professores(as) formados. Inicialmente, precisamos considerar que os saberes da formação profissional, possuídos pelos professores não são os saberes construídos por elas, geralmente, são submetidos a seguirem Parâmetros Curriculares Nacionais, Propostas Curriculares Estaduais ou Municipais, ou seguir os livros didáticos, que já vêm com os conteúdos prontos e com metodologias definidas. Para Morin (2005), é preciso que sejamos capazes de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar a força, muitas vezes não estamos preparados para recebê-lo. Freire (1997) também se refere a isso quando afirma que é fundamental, tanto ‘conhecer’ o conhecimento existente, quanto ‘saber’ que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Podemos perceber que o caminho indicado para ambos é, a nosso ver, uma formação inicial e continuada voltada para o saber da condição humana. As palavras escritas pelas professoras pesquisadas, usando sua autoria de pensamento, deixam a lembrança de que o processo formativo precisa assumir-se humano. Ratificamos, nessa análise, a necessidade que as professoras demonstram nos seus escritos, na direção de buscar saberes integrados ao conhecimento de si mesmas, como pessoa, como ser humano. As autorias revelam-se, nas professoras, com esses movimentos, ou seja, como pensam e concebem um mundo mais colorido e feliz com a aproximação do ‘outro(a)’. Nesta direção, é possível levantar a questão da falta do



‘saber’ na identidade terrena, a qual Morin (2005, p. 64) indica que o agravante da dificuldade de ‘conhecer’ o Mundo é o modo de ‘pensar’ que atrofia em nós, em vez de desenvolver a aptidão para contextualizar e globalizar a ‘relação todo-partes’, sua multidimensionalidade, sua complexidade, fazendo-se necessária a reforma do pensamento. Assim, ressaltamos a importância de desenvolvermos, através dos saberes da formação inicial, a reforma do pensamento proposta por Morin, a partir do pensamento complexo, como via para a superação da fragmentação do conhecimento.

QUADRO 4- Título: “Identificando o personagem professor (a)”

Categoria	Unidades de significados no “Ser Professor”
 <p data-bbox="256 1240 427 1308">Ser Professor(a)</p>	<p data-bbox="459 792 1366 1016"> <i>“É ter brilho próprio como as estrelas”.</i> <i>“É ver o mundo colorido e infinito como o arco-íris”.</i> <i>“É socializar o nosso saber”.</i> <i>“É viver e sonhar sem limites”.</i> <i>“É buscar alguém e sentir a emoção do compartilhar.” Grupo 01(AB, NS, BM)</i> </p> <p data-bbox="459 1048 979 1272"> <i>“É ousar”.</i> <i>“É olhar”.</i> <i>“É ouvir”.</i> <i>“É pesquisar”.</i> <i>“É ler mais e mais”.</i> <i>“É criar”.</i> Grupo 03 (KB, EC, EA, FS) </p> <p data-bbox="459 1303 1356 1635"> <i>“É criar com amor”.</i> <i>“É dialogar com paciência”.</i> <i>“É desafiar sem medo”.</i> <i>“É caminhar com segurança”.</i> <i>“É ensinar com carinho e respeito”.</i> <i>“É refletir com sabedoria”.</i> Grupo 05 (JP, KS, VS, IS) <i>“É adquirir o dom de paciência para que, por meio dele, aconteça a transformação e descortine a alegria do saber”.</i> Grupo 07 (GM, ES, MM, AS, LC, DS) </p>

Fonte: Painéis Ilustrados produzidos pelos(as) professores(as) na formação continuada 2007/2008.

Análise interpretativa: uma dinâmica conversacional

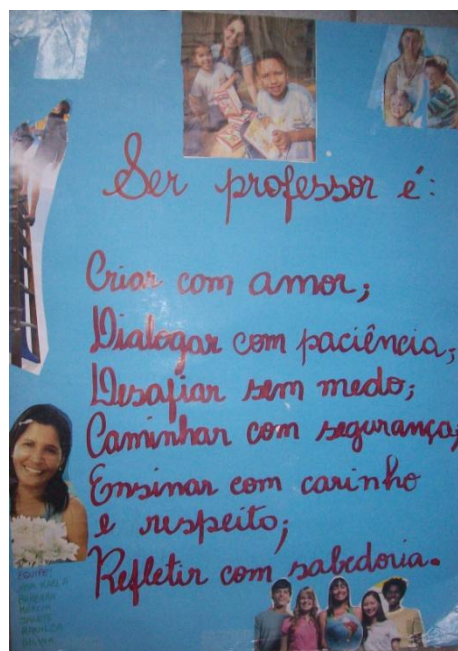
É interessante percebermos a clareza de concepção com que as professoras do **Grupo 01** têm do que é ser professor. Nos dois primeiros trechos integram o sentido de ser professor



com o de continuidade, conforme escrevem: “É ver o mundo colorido e infinito como o arco-íris”, “é viver e sonhar sem limites”. Deixam transparecer que a docência é uma construção que começa e continua seu percurso pedagógico em busca de significados, sem uma data limite para concluir. Entendemos ser a formação continuada um processo não linear, que se situa no mundo do agir profissional, diante de um contexto de transformações múltiplas. Hoje, é exigido formações

continuadas, capacitações, aperfeiçoamentos, pois os problemas locais e globais necessitam de um novo perfil de educador, ou seja, um professor(a) com autorias para compreender e intervir nas complexas situações na família, escola e sociedade.

A autonomia no pensamento das professoras é expressada, quando escrevem; “é ter brilho próprio, como as estrelas”, somado ao que foi concebido pelas do **Grupo 05**: “É caminhar com segurança”; “É refletir com sabedoria.”. Encontramos as contribuições de Freire (1996), que se coadunam com o pensar das professoras dos dois grupos, quando o autor nos possibilita compreender e reconhecer que o professor(a), nos espaços formativos, constroem saberes coletivos e, ao mesmo tempo, ampliam a auto-estima, numa teia de compartilhamento. Percebemos, nessas unidades de significado, indicadores de que os saberes da condição humana, nas professoras pesquisadas, fomentaram encantamentos, em que, para a construção das autorias pedagógicas, o grupo exerce papel decisivo (ASSMANN, 2000).

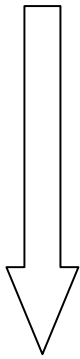



No **Grupo 07**, as professoras deixam transparecer que podem ser autoras de suas práticas pedagógicas, quando lhes é permitido o “...transformar e descortinar a alegria do saber”. Fica claro nessa escrita o pensamento de Morin (2005), quando defende que, cada ser humano, em sua singularidade, precisa criar vínculos sociais conforme apresenta o **Grupo 01**, quando diz que ser professor “É buscar alguém e sentir a emoção do compartilhar”; “É socializar o nosso saber.”

Assim, refletindo os pensamentos trazidos pelas professoras em suas produções, quando definem o que é ser professor, deixam evidências de que é preciso romper com a visão simplista do conhecimento limitado à transmissão de informações nos processos de ensinar e aprender. Nessa direção, Freire (2000) diz ser possível a construção de outro mundo, de uma outra sociedade, de uma outra educação. Ao mesmo tempo, foi possível vislumbrar a necessidade para aumentar o número de vozes em direção às rupturas das teorias fragmentadas, para que, em nossas palavras, possamos legitimar o ser professor(a)-autor(a) de sua prática pedagógica, como bem mostra o pensamento do **Grupo 03**, que, com as palavras destacadas na sua produção, mostram caminhos para a construção de suas autorias pedagógicas, que, juntas, podem se definir como ousadas, criativas, pesquisadoras, leitoras e que sabem e podem olhar-se e olhar o outro.



QUADRO 5- Categoria “Manifestações sobre os projetos trabalhados”

Categoria	Unidades de significado
	<p>“Os nossos projetos foram desenvolvidos a partir das necessidades das nossas crianças e no sentido de promover situações expressivas e significativas de aprendizagem, de modo a ampliar as diferentes formas de linguagem: cultural, artística, musical, literária, expressão oral e corporal”. (LC).</p> <p>“Refletindo acerca de minha experiência como professora de educação infantil, afirmo que os projetos aplicados possibilitaram grande desenvolvimento na minha prática pedagógica, ampliando meus conhecimentos e ajudando-me ainda mais no âmbito escolar”. (RM).</p> <p>“O projeto proporcionará trabalharmos nas diferentes áreas de conhecimento, como: linguagem oral, e escrita, artes, música, matemática, natureza e sociedade, além de explorar atividades lúdicas”. (KB).</p> <p>“O projeto buscou, de uma forma geral, trabalhar a aprendizagem de forma criativa e prazerosa. Contemplando e respeitando o meio ambiente, focando o ser humano como parte integrante deste meio”. (MS).</p> <p>“O projeto “Amizade” foi muito bom, pois nas turmas de Educação Infantil estávamos com dificuldade de trabalhar com algumas crianças que precisavam exercitar o valor da amizade e a sensibilidade sobre diferentes sentimentos.” (DS).</p> <p>“Para realizar qualquer trabalho educativo que tenha como finalidade contribuir para a construção da cidadania, é necessário, como requisito primeiro e essencial, participar, efetivamente, na construção do projeto pedagógico da instituição de ensino”. (EA).</p>
<p>Manifestações</p> <p>sobre os</p> <p>projetos</p> <p>trabalhados</p>	<p>“Os projetos servirão de apoio para refletir e avaliar a ação educativa no sentido de aprimorar nossa prática pedagógica fazendo-nos repensar as nossas atitudes e pensamentos, enquanto educadoras”. (MP).</p> <p>“Resgatar, nas crianças, sonhos, aguçar sua imaginação e transformá-las em cidadãos atuantes no mundo em que vivem”. (AM).</p> <p>“Participar da construção da história de um processo dinâmico para interagir e modificar o pensar de um jeito especial do desenvolvimento da criança”. (EF).</p> <p>“O interessante no projeto é que foi possível passar para minhas crianças, dentro das cantigas de roda, algo simples que elas já têm conhecimento, outras finalidades; além do brincar, podemos encontrar, nas cantigas, um suporte de trabalhar de forma prazerosa e lúdica os vários conteúdos planejados”. (JN).</p> <p>“As crianças se desenvolvem a partir do tempo e espaço de acordo com a sua individualidade. Adquirem conhecimento, pois participam ativamente das atividades, vivenciando novas impressões a respeito das experiências com os materiais propostos”. (GR).</p>

<p>Categoria</p> 	<p><i>“Trabalhar com projetos para a construção do nosso portfólio nos surpreendeu e fascinou, ao enfrentar novos desafios propostos à nossa prática pedagógica. Trouxe-nos a possibilidade de solucionar e resolver situações cotidianas de sala de aula, contribuindo, assim, para um melhor desenvolvimento e aprendizagem das nossas crianças”.</i> (AD).</p> <p><i>“Deu-nos uma oportunidade grandiosa de conhecermos nossas crianças e ajudá-las em seu desenvolvimento- aprendizagem, partindo de suas preferências”.</i> (MG).</p> <p><i>“Promover a contextualização do trabalho com a vivência do aluno.”</i> (MNF).</p> <p><i>“As crianças amam trabalhar com projetos”.</i> (NS).</p> <p><i>“A importância de trabalhar os projetos é tornar a visão da criança mais ampla”.</i> (DM).</p> <p><i>“Novas aprendizagens para somar as já existentes”.</i> (AS).</p>
<p>Manifestações sobre os projetos trabalhados</p>	<p><i>“Ao registrar o vivido, damos voz, através de linguagem escrita, à nossa prática, possibilitando, assim, o repensar e a tentativa que novos caminhos sejam percorridos. Logo, a memória que fizemos da nossa ação docente”.</i> (EC).</p> <p><i>“Aprendi a ter um olhar clínico e ser mais atenta nas horas das atividades, a participar e observar”.</i> (JV).</p> <p><i>“Trouxe bastante alegria, surpresas e só fez concretizar as minhas certezas de que as crianças cresceram a cada dia”.</i> (GS).</p>

Fonte: Escritas dos Portfólios de Autorias.

Análise interpretativa: uma dinâmica conversacional

Ao analisar as escritas dos projetos documentados nos portfólios de autorias, podemos perceber sua proximidade com as vivências das professoras. Assim, as produções deixam, nas entrelinhas, a vontade de desenvolverem uma prática diferenciada. Observamos que não citam uma tendência pedagógica, mas um sentimento de satisfação pelo que fazem, assim escrevem:

“Ao registrar o vivido, damos voz, através de linguagem escrita... possibilitando o repensar e a tentativa de novos caminhos... logo, a memória que fizemos da nossa ação docente”. (EC).

“Trabalhar com projetos para a construção do nosso portfólio, nos surpreendeu e fascinou, ao enfrentar novos desafios propostos à nossa prática pedagógica... possibilidade de solucionar e resolver situações cotidianas”. (AD).

“O interessante no projeto é que foi possível passar para minhas crianças, dentro das cantigas de roda, algo simples que elas já tem conhecimento... podemos trabalhar de forma prazerosa e lúdica os vários conteúdos planejados”. (JN).

“Os projetos servirão de apoio para refletir e avaliar a ação educativa... aprimorar nossa prática pedagógica fazendo-nos repensar as nossas atitudes e pensamentos, enquanto educadores”. (MP).

“Refletindo acerca de minha experiência como professora de educação infantil, os projetos possibilitam grande desenvolvimento na minha prática pedagógica, ampliando meus conhecimentos e ajudando-me ainda mais”. (RM).

Podemos perceber que os saberes com os quais as professoras trabalham, são por elas elaborados e, ao mesmo tempo, dão idéia de que estes são desenvolvidos na prática pedagógica, os quais, na manifestação das professoras **(RM)**, **(MP)**, há uma grande valorização dos saberes oriundos da própria experiência, constatamos, então, que não devemos descartar, na docência, mesmo que não sejam saberes teóricos, as construções, as marcas e as histórias, como elementos próximos aos(as) professores(as), podendo, assim, estimular o profissional docente a encontrar seu jeito de ser professor(a). Tal como Assmann (2000) afirma: o fruto da educação não pode resumir-se a alguns saberes formalizados. O autor sustenta que a concretude do desenvolvimento de experiências nas aprendizagens surge quando os aprendentes são envolvidos por objetos de conhecimento, que não seja oferecido como lição a aprender, matéria a ser absorvida. Aprender requer comunicação e envolvimento pessoais no processo de aprendizagem, enquanto sinônimo de vida feliz e possível. Depende da capacidade que temos de perceber, da dança do nosso pensamento, da tessitura que fazemos para ligar nossas experiências, na nossa inteireza de realizar algo. No entender de Freire (1992), a educação pode ser entendida como um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação, comunicação, diálogo na medida em que não é transferência de saberes.

Assim, encontramos, nas manifestações das professoras, articulações com a experiência de vida profissional, de fazer-se, a si mesmas, autoras, na organização da prática pedagógica, através dos projetos que vão além dos saberes teóricos. Podemos observar que os projetos foram pensados dentro dos interesses das professoras, em que o conhecimento trabalhado na ação pedagógica buscou movimentos, levando em conta a não linearidade dos conteúdos. Os saberes plurais constituem-se, nas práticas das professoras, uma ancoragem interessante, por se integrar a um sistema complexo e conectado também aos aspectos das

subjetividades humanas. Assmann nos diz que o tempo vivo não é fotografável, porque ele é um enredo. Nesse sentido, é necessário conceber o(a) professor(a) e sua práxis numa espiral, dinâmica e fazedora de histórias.

“...foi possível passar para minhas crianças, ...algo simples que elas já tem conhecimento ... trabalhar de forma prazerosa e lúdica os vários conteúdos”. (JN)

“Resgatar nas crianças sonhos, aguçar sua imaginação e transformá-los em cidadãos atuantes no mundo em que vive”. (AM)

“O projeto ‘Amizade’ foi muito bom... as crianças precisam exercitar o valor da amizade e a sensibilidade sobre diferentes sentimentos”. (DS)

Os escritos trazem a relação do ensino com o prazer em aprender, que, quando articulados para desenvolver a prática pedagógica, parecem ser de fundamental importância para as professoras. Para aprender e ensinar é necessário desejar. As professoras abaixo parecem fazer a leitura da sua prática pedagógica dentro da necessidade de encontrar movimentos que levem os(as) aprendentes ao atendimento de seus interesses, conforme expressam.

“As crianças amam trabalhar com projetos”. (NS)

“Buscou, de uma forma geral, trabalhar a aprendizagem de forma criativa e prazerosa... focando o ser humano como parte integrante desse meio”. (MS)

Podemos constatar no fazer pedagógico da professora (GR), que o tempo para a aprendizagem não trata de um tempo cronológico, mas sim de um tempo de vida e de trabalho, que pressupõe uma importante condição para o desenvolvimento de suas autorias pedagógicas, pois é preciso que o(a) professor(a) redescubra, ressignifique e reinterprete suas ações educativas, seus saberes, como atestam as palavras de (GR)

“As crianças se desenvolvem a partir do tempo e espaço, de acordo com a sua individualidade...”. (GR)

Nos relatos das professoras, (NS), (GR) e (MS) o que nos parece ser mais importante é a representação do “outro” no contexto pedagógico. Interessante lembrar que, no momento em que o(a) professor(a) se prepara para a atividade pedagógica, precisa incluir o saber da

condição humana, ou o que, para nós, também pode ser o saber da aprendizagem do humano. Desse modo, as professoras confirmam que ensinar é uma relação interativa, dinâmica e relacional. Nessa perspectiva, Morin (2005) chama a atenção para o fato de que cabe a nós conhecermos o outro, formando-o, isto é, mobilizando a compreensão para nossa condição humana que é cósmica, física e terrestre. Cabe lembrar também que, para Freire (1997), toda prática educativa envolve fazeres que se encontram na aprendizagem para a autonomia do aprendente, compreendendo-a como um processo de relações. As autorias pedagógicas, nas interações entre professor(a) e aluno(a), são articuladas com o construir, desencadeando alternativas pedagógicas diferenciadas.

Essas idéias encontram-se nas escritas abaixo.

“Trouxe bastante alegria, surpresas e só fez concretizar as minhas certezas que as crianças cresceram a cada dia”. (GS)

“Deu-nos uma oportunidade grandiosa de conhecermos nossas crianças e ajudá-las em seu desenvolvimento ...”. (MG)

Trabalhar com projetos pedagógicos registrados nos portfólios de autorias parece ter permitido as professoras, por exemplo, perceberem essa prática como facilitadora de sentir o próprio trabalho, no que se refere ao seu desempenho, necessidades, percepção do cotidiano, buscas de soluções e, principalmente, possibilidades de refazê-las. Como diz Freire (2000), é preciso mudar a cara da escola, transformá-la, fazer rupturas, (re) cria-la. Isso pode ser percebido nos relatos.

“Aprendi a ter um olhar clínico e ser mais atenta ... a participar e observar”. (JV)

“Novas aprendizagens para somar as já existentes”. (AS)

“A importância de trabalhar os projetos é tornar a visão da criança mais ampla”. (DM)

“Promover a contextualização do trabalho com a vivência do aluno(a)”. (MNF)

“Participar da construção da história de um processo dinâmico para interagir e modificar o pensar um jeito especial do desenvolvimento da criança”. (EF)

Há uma clara ruptura da linearidade na prática pedagógica para o entrelaçamento de uma postura pedagógica mais complexa, participativa e dinâmica, evidenciando o papel das autorias sobre o pensar e o decidir das professoras. Morin (2006) destaca que o modelo educacional vigente fragmenta os saberes e os dissocia dos problemas cotidianos. A esse

respeito, em nosso estudo, as professoras, através de suas produções de autorias, demonstraram reagir diferentemente. O grau de profissionalização e autonomia parece ter atingido estas, quando demonstram capacidade de reflexão nos seguintes escritos.

“Para realizar qualquer trabalho educativo que tenha, como finalidade, contribuir para a construção da cidadania, é necessário, como requisito primeiro e essencial, participar, efetivamente, na construção do projeto pedagógico da instituição de ensino”. (EA)

“Participar da construção da história de um processo dinâmico para interagir e modificar o pensar de um jeito especial do desenvolvimento da criança”. (EF)

A partir do que foi possível constatar nessa categoria, o nosso entendimento é o de que a profissão docente, com autorias pedagógicas, deve desenvolver-se como uma necessidade da formação de professores(as), construída e vivida durante e após a formação inicial. Percebe-se, nas manifestações escritas nos instrumentos até aqui apresentados, que os saberes da prática pedagógica se integram ao saber da condição humana, precisando ser superados e assumidos. Neste sentido, recolocamos a questão dos saberes da formação inicial, enraizadas no plano da certeza do conhecimento. A perspectiva da Teoria do Pensamento Complexo, como um dos aportes, adotado nessa Tese, indica que o conhecimento é uma aventura incerta, que comporta, em si, o risco de ilusão e de erro. Segundo Morin (2006), a maior contribuição do século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento. A maior certeza está ligada a indestrutibilidade das certezas, tanto na ação quanto no conhecimento. Assim, a ciência não é somente a acumulação de verdades. Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, idéias, teorias e discursos; precisamos, por isso, pensar na formação inicial, considerando que a universidade brasileira esteja voltada para a formação de um grande número de especialistas em disciplinas predeterminadas. Observamos que os saberes docentes são trabalhados de forma separada, em detrimento da ligação; e a análise, em detrimento da síntese (Ibidem, p. 24). Os saberes docentes constroem as concepções que definem a prática pedagógica do professor, de forma original, e são provenientes de diferentes fontes (RODRIGUES, 2003, pp. 104-105). Conforme Morin (2006), é preciso, antes de tudo, entender a complexidade do ensino, como uma atividade plural e interativa.

Como diz Paulo Freire, enquanto humanos, somos inteireza e, ao mesmo tempo, seres inacabados. As professoras deixam evidente que é preciso, com alegrias, angústias, encantos e

desencantos, encontrar a possibilidade de transformar, ir a busca de liberdade e de novos desafios, sonhando com um mundo melhor, uma vida melhor.

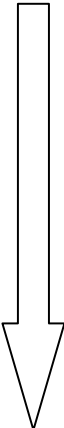
As análises apresentadas apontaram para a importância da autoria, para o pensar das professoras e suas vivências com seus projetos pedagógicos, numa perspectiva de melhoria, não se submetendo a um modelo, e sim valorizando muitas questões a serem propostas e, assim sendo, aprendendo mais, superando desafios e limites na autonomia, abolindo formações que engendram um pensamento docente, desvinculado da vida.

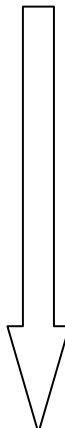
QUADRO 6 - Portfólios de Autoria: “Manifestações sobre os projetos trabalhados”



Fonte: Capas de Portfólios das Tecelãs de Autorias

QUADRO 7- Categoria “A prática pedagógica”

Categoria	Unidades de significado
 <p data-bbox="240 1361 389 1424">A prática Pedagógica</p>	<p data-bbox="427 349 1422 450"><i>“Trabalhar as dimensões da educação, desenvolver as potencialidades, favorecer oportunidades, a fim de que as crianças adquiram autonomia progressiva e saibam partir de referências pra construírem novos conhecimentos”.</i> (EA).</p> <p data-bbox="427 488 1437 651"><i>“Como educadores, temos em mente o processo de crescimento, de aprendizagem, fazendo-se necessário uma auto-avaliação constante, diária da nossa prática pedagógica em sala de aula significativa individual e coletiva de todos os envolvidos, reavaliando sempre nova conduta, os interesses dos nossos aprendizes, a qualidade da aula e o aproveitamento”.</i> (AM).</p> <p data-bbox="427 689 1430 819"><i>“O professor deve ter uma postura investigativa permanente sobre cada aluno. Não deve considerar a classe como um grupo unitário, homogêneo, devendo observar os alunos individualmente, percebendo detalhes que possam servir de referencial. O professor pode atuar como um provocador”.</i> (MP).</p> <p data-bbox="427 857 1406 920"><i>“Trabalho desenvolvido através da observação, do interesse dos alunos por jogos em sala de aula”.</i> (ML).</p> <p data-bbox="427 958 1358 1021"><i>“Desenvolver atividades culturais, lúdicas e significativas para o processo de desenvolvimento integral da criança”.</i> (MJP)</p> <p data-bbox="427 1059 1398 1122"><i>“Acredito que a atividade torna-se mais prazerosa e significativa numa atividade prática, que envolve a participação direta das crianças”.</i> (KB).</p> <p data-bbox="427 1160 1374 1223"><i>“A participação e interesse de todos é fundamental para a plena realização do trabalho planejado”.</i> (GR).</p> <p data-bbox="427 1261 1437 1361"><i>“Aproveitando a imaginação das crianças, através do projeto “era uma vez”... utilizando as histórias como instrumentos encantadores, imaginação e fantasia, para ajudar na aprendizagem e desenvolvimento de nossas crianças”.</i> (MG).</p> <p data-bbox="427 1400 1350 1462"><i>“Mostrar material através das aulas explicativas e participativas de maneira esclarecedora com exposição do material”.</i> (MNF).</p> <p data-bbox="427 1500 1422 1664"><i>“Apesar de ter alguns anos de experiência em creche, confesso que, às vezes, sinto-me insegura ao ministrar algumas atividades. Chego até a me questionar: será que esta tarefa proposta está coerente para a faixa etária das crianças? Analiso várias vezes antes de realizar determinada atividade. Sinto-me perfeccionista ao cuidar e educar meus alunos, pois gosto que as coisas saiam perfeitas”.</i> (AB).</p> <p data-bbox="427 1702 1414 1803"><i>“Explorando a curiosidade e criatividade de cada criança, ampliando as experiências sensoriais e afetivas, desenvolvendo a construção e o cuidado com os brinquedos”.</i> (RF).</p> <p data-bbox="427 1841 1398 1904"><i>“Comprometida com o desenvolvimento da autonomia da criança, respeitando os seus limites e levando em conta princípios”.</i> (DM).</p> <p data-bbox="427 1942 1350 2004"><i>“O meu sonho foi realizado como professora. Gosto muito de brincar com as crianças, dou bastante amor para elas...”.</i> (AS).</p>

	<p>Categoria</p> <p><i>“Ajudar a criança na formação de seus conhecimentos a ser um cidadão pensante e futuro campeão”. (AL).</i></p> <p><i>“Na educação infantil, como em outros níveis escolares, o conhecimento prévio é essencial, todo educador deve levar isso em consideração porque é preciso partir do que a criança já sabe, para depois disponibilizar novos cenários”. (JP).</i></p> <p><i>“Pesquisar, trabalhar em grupos, contextualizar. Tudo isso é importante na educação infantil, porque é o primeiro contato dos pequenos com as diferentes formas de aprender”. (IL).</i></p> <p><i>“Ensinar e aprendemos, ao mesmo tempo, através da motivação e do acompanhamento da prática pedagógica. Podemos perceber o avanço de cada um, possibilitando a compreensão de forma individual do seu crescimento”. (GM).</i></p> <p><i>“Promover a educação emocional, no sentido de contribuir para a formação de sua personalidade, tornando-os multiplicadores de sentidos afetivos com o outro”. (KS).</i></p> <p><i>“Propiciar a criança condições adequadas para desenvolver uma auto-imagem positiva, sentir-se segura e aceita pelos colegas e adultos, ter iniciativa e responsabilidade”. (IS).</i></p>
<p>A prática Pedagógica</p>	

Fonte: Escritas dos Portfólios de Autorias.

Análise interpretativa: uma dinâmica conversacional

Analisar a prática pedagógica do(a) professor(a) exige a percepção das concepções que fundamentam essa prática e da intencionalidade que, para nós, transcende a aplicação de métodos ou de técnicas. Podemos verificar nas escritas das professoras **(MG)**, **(MJP)**, **(RF)**, **(JP)** e **(IL)** uma mesma sintonia; suas práticas pedagógicas refletem a idéia de que acreditam que, com elas, podem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos(as) alunos(as), levando-os(as) a uma formação cidadã e autônoma. Constatamos, no pensamento das professoras **(RF)** e **(IL)**, o significado de educar que, segundo Freire (1996), é o aceitar riscos do desafio ao novo, enquanto inovador e rejeitar quaisquer formas de discriminação que separe as pessoas. Constatamos também a ênfase dada às práticas criativas em sala de aula. Entendemos que, ao transparecerem essa atuação pedagógica, as professoras tornam possível a construção de novas práticas educativas, superando modelos tradicionais. Compreendemos que, a partir das palavras escritas pelas professoras, foi favorecido o sentido dado por nós às autorias pedagógicas, como sendo a libertação para uma prática docente com autonomia. As professoras estabelecem uma ação dialética no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a construção do saber.

“Aproveitando a imaginação das crianças, utilizando as histórias como instrumentos encantadores, imaginação e fantasia, para ajudar na aprendizagem e desenvolvimento de nossas crianças”. (MG)

“Desenvolver atividades culturais, lúdicas e significativas para o processo de desenvolvimento integral da criança”. (MJP).

“Explorando a curiosidade e criatividade de cada criança, ampliando as experiências sensoriais e afetivas, desenvolvendo a construção e o cuidado com os brinquedos”. (RF).

“Pesquisar, trabalhar em grupos, contextualizar. Tudo isso é importante na educação infantil, porque é o primeiro contato dos pequenos com as diferentes formas de aprender”. (IL).

“Na educação infantil, como em outros níveis escolares, o conhecimento prévio é essencial, todo educador deve levar isso em consideração, porque é preciso partir do que a criança já sabe, para depois disponibilizar novos cenários”. (JP).

A análise dessa categoria permitiu, para nós, acreditarmos na possibilidade das professoras assumirem posturas investigativas, compreendendo a necessidade da revisão de rotinas. Nesse sentido, podem mudar sua matriz pedagógica, consideradas como construções, crenças, formas de vivenciar o conhecimento, modos de ensinar, intervenções pedagógicas, de uma formação baseada na racionalidade técnica. Tais colocações podem ser percebidas nos seguintes posicionamentos.

“Mostrar material através das aulas explicativas e participativas, de maneira esclarecedora, com exposição do material”. (MNF).

“Ajudar a criança na formação de seus conhecimentos a ser um cidadão pensante e futuro campeão”. (AL).

O pensamento da professora (MNF) traduz a não ruptura de uma prática tradicional, apresentando-se como protagonista principal para os aprendentes. Entendemos que ensinar significa mais que transmitir conhecimentos, significa desenvolver potencialidades, conforme as idéias de Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção. Nesse tipo de relação, o professor desempenha um papel relevante na medida em que interage na construção do processo de conhecimento. Assim se manifestam as professoras.

“Trabalhar as dimensões da educação, desenvolver as potencialidades, favorecer oportunidades, a fim de que as crianças adquiram autonomia progressiva e saibam partir de referências pra construir novos conhecimentos”. (EA).

“O professor deve ter uma postura investigativa permanente sobre cada aluno. Não deve considerar a classe como um grupo unitário, homogêneo, devendo observar os alunos

individualmente, percebendo detalhes que possam servir de referencial. O professor pode atuar como um provocador”. (MP).

“Ajudar a criança na formação de seus conhecimentos a ser um cidadão pensante e futuro campeão”. (AL)

Ressaltamos que as matrizes pedagógicas ressignificadas favorecem o(a) professor(a) a assumir seu modo de ver e estar na docência com autorias. Acreditamos que, a autoria de pensar com autonomia, estimula, no(a) professor(a), o pensar sua ação pedagógica, numa compreensão de que esta pode ser modificada e ampliada permanentemente. A possibilidade de autorias implícitas na postura docente dos(as) professores(as) constitui-se numa prática ampliada, sempre em via de transformação. Assim, a ação-reflexão proposta por Freire (1996) consolida-se quando o(a) professor(a) reconhece que o seu saber não se esgota, mas que se expande ao perceber os próprios limites. Assim, entendemos que revisitar as nossas posturas pedagógicas pode nos favorecer a autonomia para escolher o que podemos fazer e para ser o que somos na nossa condição humana. Tal aspecto aparece claramente no pensamento manifestado pela professora (AB). Nesse sentido, não basta ao (à) professor(a) conhecer diferentes teorias pedagógicas, é fundamental que ele(a) possa atuar de forma coerente com as concepções e princípios que defende, precisa saber-fazer para transformá-los.

“Apesar de ter alguns anos de experiência em creche, confesso que, às vezes, sinto-me insegura ao ministrar algumas atividades. Chego até a me questionar, será que esta tarefa proposta está coerente para a faixa etária das crianças? Analiso várias vezes antes de realizar determinada atividade. Sinto-me perfeccionista ao cuidar e educar meus alunos, pois gosto que as coisas saiam perfeitas”. (AB).

Nessa escrita, vemos vínculos propiciados pelos sentimentos de (dedicação, atenção, desejos de acertar, fazer o melhor), instaurando relações de aproximação entre o ser e o fazer para si e para o(a) outro(a) aluno(a). Aportes importantes emergem do pensamento dessa professora. Para esse tipo de professora, comprometida com sua função Freire (1992), entende que o desafio do educador é manter-se lúcido, diferenciando o que é história do sujeito que ele retoma naquele momento para poder devolver ao seu dono o que lhe pertence. Para isso, conta com um instrumento fundamental, que é a reflexão sobre a prática e sobre a teoria.

Para Freire (1996), a prática pedagógica não é uma experiência fria, sem alma. Nessa ótica, não somos professores(as) vazios (as), no processo de ensino e aprendizagem, por esse ser dinâmico e relacional. Ao adotarmos uma prática pedagógica humanizadora, fundamentada em Freire, como um dos teóricos de sustentação da mesma, nossa atuação

precisa se voltar à nossa percepção em relação ao aprendente, em sua totalidade, buscando, dessa forma, trabalhar para o seu êxito e felicidade.

De acordo com Assmann (1998), a corporeidade está a serviço da educação, já que entendemos a aprendizagem como processo corporal. Entendemos que corpo e corporalização são noções fundamentais para compreendermos a nossa energia humana. Em sua obra *Paradigmas Educacionais e Corporeidade* (1995, p. 77) o autor defende que a “corporeidade não é a fonte complementar de critérios educacionais, mas sim foco irradiante, primeiro e principal.” Para isso, a pedagogia precisa propiciar vivências e experiências de conhecimentos, para as aprendizagens significativas. Nesse pensar, encontramos similaridades nas palavras do autor com o pensamento das professoras **(KS)**, **(IS)**.

“Promover a educação emocional no sentido de contribuir para a formação de sua personalidade, tornando-os multiplicadores de sentidos afetivos com o outro”. (KS).

“Propiciar à criança condições adequadas para desenvolver uma auto-imagem positiva, sentir-se segura e aceita pelos colegas e adultos, ter iniciativa e responsabilidade.”(IL).

Entendemos ser a escola, além de um espaço de encontros e trocas, também um local de reflexão e de aprendizagem compartilhada que pode propiciar a consolidação do sentimento de integração com a realidade. A partir das escritas das professoras, podemos dizer que a reflexão, socialização e as trocas de experiências podem nos dar pistas de como a formação inicial necessita ser um fio condutor ao longo da profissionalização do(a) professor(a). As professoras revelaram também que entendem seu fazer pedagógico vinculado ao aspecto corporal. A partir do prazer em criar ambientes promotores para o desenvolvimento da identidade pessoal, promoção de segurança e confiança. As professoras buscaram desempenhar um papel descentralizador em suas ações pedagógicas.

Nas manifestações das professoras **(GM)**, **(DM)**, **(ML)**, **(AS)**, **(KB)**, **(GR)**, percebemos sintonia entre o pensar das mesmas com o dos teóricos inspiradores dessa Tese (MORIN, FREIRE E ASSMANN). As evidências nos mostram que é possível vislumbrarmos uma formação de professores(as) que não se fundamente apenas na supervalorização dos conteúdos, no fazer pelo fazer, na reprodução e incorporação de métodos e técnicas descolados da realidade e da própria práxis pedagógica, mas que, como Assmann lembra: reencantar, no caso a docência, implica colocar a ênfase no prazer das produções e experiências. As professoras apontam a parceria necessária para o ensinar e aprender. Conforme Freire, a empatia, troca de saberes e experiências, bem como a relação do ensinante com o aprendente, propicia transformações e revigora novos olhares, pensares e fazeres.

Merece, ainda, ser destacado que o desenvolvimento profissional precisa ser influenciado pelas inter-relações de vivências que podem estimular o (a) professor(a).

“Ensinamos e aprendemos, ao mesmo tempo, através da motivação e do acompanhamento da prática pedagógica. Podemos perceber o avanço de cada um, possibilitando a compreensão de forma individual do seu crescimento”. (GM).

“Comprometida com o desenvolvimento da autonomia da criança, respeitando os seus limites e levando em conta princípios”. (DM).

“Trabalho desenvolvido através da observação, do interesse dos alunos por jogos em sala de aula”. (ML).

“O meu sonho foi realizado como professora. Gosto muito de brincar com as crianças, dou bastante amor para elas...”. (AS).

“Acredito que a atividade torna-se mais prazerosa e significativa numa atividade prática, que envolve a participação direta das crianças”. (KB).

“A participação e interesse de todos é fundamental para a plena realização do trabalho planejado”. (GR).

As escritas das professoras se aproximam também do pensamento de Morin (2000), ao evidenciarem o pensamento complexo com relação à diversidade e à unidade, concebendo a relação de todas as partes. Dessa forma, as professoras mostram-se desejosas para envolver seus(suas) alunos(as) nos saberes que possuem na ação educativa. Podemos admitir que estas demonstram interesse e satisfação pelo desenvolvimento das crianças, quando afirmam que a participação destas é *fundamental* no desenrolar da prática.

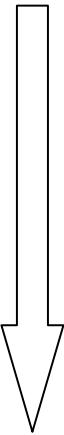
Ao exporem seus saberes nos portfólios de autorias, registrando sua prática e seu pensar pedagógico, as professoras nos possibilitaram entendermos um pouco mais sobre as construções e vivências no pensar de sua prática pedagógica, nos apontando suas autorias na construção de seus projetos de trabalho.

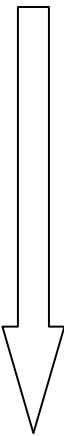
QUADRO 8 - Portfólios de Autoria: “A prática pedagógica”



Fonte: Capas de Portfólios das Tecelãs de Autorias

QUADRO 9 – Categoria: “Motivações para os projetos trabalhados”

Categoria	Unidades de significado
	<p><i>“Os motivos pelos quais escolhi as poesias de Cecília Meireles foi para ampliar o vocabulário e levar ao conhecimento das crianças os gêneros textuais, trabalhando com textos diferenciados, nos quais as crianças mostram interesse e encantamento com as leituras”. (EF).</i></p> <p><i>“Na educação infantil, a criança vivencia seu desenvolvimento, viajando pela imaginação, refletindo, duvidando e encantando-se. Nesta fase, ler para as crianças é de fundamental importância para o desenvolvimento e ampliação de linguagem e imaginação”. (KB).</i></p> <p><i>“Socialização e percepção da importância da amizade e da convivência entre as pessoas, possibilitando estabelecer uma relação prazerosa com o meio que os cerca, favorecendo o seu amplo desenvolvimento e inserção social de forma significativa”. (RF).</i></p> <p><i>“Trabalhar um projeto que nos levasse a conhecer melhor as crianças que trabalhamos, reconhecendo suas diferenças para depois ajudar em seu desenvolvimento, participando de suas transformações”. (MG).</i></p>
<p>Motivações para os projetos trabalhados</p>	<p><i>“Acredito que a leitura estimula o imaginário, a criatividade, fazendo com que aprendam a criar e recontar sua história”. (MS).</i></p> <p><i>“As pessoas são únicas e, por serem assim, precisam estar conscientes de seu papel na sociedade, pois esta não quer mais pessoas que só saibam ler e escrever”. (NS)</i></p> <p><i>“A interação com os alunos, respeitando seus espaços, desejos e gostos, tornando o laço afetivo com resultados gratificantes”. (DM).</i></p>
<p>Categoria</p>	

	<p><i>“Proporcionar a construção de brinquedos e sua valorização no mundo social e cultural, fortalecendo, assim, sua criatividade e conhecimento”. (AB)</i></p> <p><i>“Percebendo a necessidade dos alunos, a conhecer o verdadeiro sentido de uma criança feliz, trabalhei com atividades diversas, usando a interdisciplinaridade”. (AL).</i></p> <p><i>“Conviver com os outros inclui prosperar e se desenvolver em conjunto na busca de soluções para a auto-realização coletiva. Cada um deve fazer o melhor para gerar bem-estar”. (VS).</i></p> <p><i>“... Construção de uma aprendizagem muito prazerosa para as crianças e professora que tem a vontade de fazer sempre o melhor. Portanto, esse é o nosso desejo”. (KS).</i></p> <p><i>“Conduzir meus alunos ao conhecimento do aprender a viver”. (FS).</i></p> <p><i>“Muitos são os ganhos e conquistas: confiança, respeito, afeto, sem falar na construção de uma aprendizagem rica, significativa e muito prazerosa para as crianças e professora que tem a vontade de fazer sempre o melhor. Portanto, esse é o nosso desejo”. (EC).</i></p> <p><i>“Uso de estratégias que levem as crianças a contar e se movimentar interagindo umas com as outras”. (ES).</i></p> <p><i>“Estimular a formação de práticas escritas para que, através destas possibilidades, as crianças desenvolvam a capacidade de autonomia de escrever”. (MM).</i></p> <p><i>“Ampliar a percepção das crianças, com relação aos seres humanos e à natureza, criando situações de aprendizagem nas quais seja possível observar e perceber o mundo social e natural do qual faz parte”. (GS).</i></p>
<p>Motivações para os projetos trabalhados</p>	

Fonte: Escritas dos Portfólios de Autorias.

Análise interpretativa: uma dinâmica conversacional

À medida que analisamos como as professoras desenvolvem suas autorias pedagógicas, podemos compreender porque ensinam desta ou daquela maneira. Suas bases teóricas e práticas interferem diretamente nas suas proposições pedagógicas, e estas podem apontar as motivações geradoras das intervenções educativas. Assim sendo, as realizações na prática docente estão implicadas nas ideias e autorias .

De acordo com Assmann (1999), a aprendizagem humana é entendida como um processo corporal e a busca pelo conhecimento deve se pautar na essência do corpo vivo. Seguindo o fio condutor do pensamento do autor, estamos pensando na educação vivenciada pelo(a) professor(a) concreto que, na sua corporeidade viva e situada, busca o conhecimento a

partir de experiências significativas, que possam envolvê-los em práticas prazerosas e criativas, com autorias.

Três professores(as) expressam, com as escritas abaixo, consciência da importância de uma prática motivada pela vontade de favorecer o crescimento pessoal da criança.

“Trabalhar um projeto que nos levasse a conhecer melhor as crianças que trabalhamos, reconhecendo suas diferenças, para depois ajudar em seu desenvolvimento, participando de suas transformações”. (MG).

“Uso de estratégias que levem as crianças a contar e se movimentar, interagindo umas com as outras”. (ES).

“Ampliar a percepção das crianças com relação aos seres humanos e à natureza, criando situações de aprendizagem, nas quais seja possível observar e perceber o mundo social e natural do qual faz parte”. (GS).

Com isso, também indicam o desenvolvimento profissional, quando falam em *estratégias, criação de situações, ampliar percepções*. Nas manifestações expressadas, foi possível perceber o espaço para as autorias, na motivação das professoras. O pensamento e o movimento estão conexos ao perfil das professoras-autoras, quando afirmam o propósito de redimensionar sua atuação docente. Freire (1986) ratifica sempre a necessidade de sermos críticos, pois, só assim, saberemos valorizar nossa liberdade. Para que isso ocorra, faz-se necessário o desenvolvimento de um perfil profissional arrojado, perspicaz, capaz de criar e recriar situações de aprendizagens, como as palavras que as três professoras mencionadas sinalizam.

Diante das análises descritas nessa categoria, os pensamentos das professoras nos mostraram seu processo de profissionalização, quando ampliam o olhar para a realidade, integrando aprendizagem e vida, lembrando-nos que esse comportamento se faz presente devido o contato direto com os problemas da escola, suas necessidades passam a ser mais voltadas para um ensino mais coletivo, inclusivo e transformador para a vida em sociedade. Podemos ver essa relação com os pensamentos das professoras.

“Conduzir meus alunos ao conhecimento do aprender a viver”. (FS)

“Conviver com os outros inclui prosperar e se desenvolver em conjunto na busca de soluções para a auto-realização coletiva. Cada um deve fazer o melhor para gerar bem-estar”. (VS).

“Socialização e percepção da importância da amizade e da convivência entre as pessoas, possibilitando estabelecer uma relação prazerosa com o meio que os cerca, favorecendo o seu amplo desenvolvimento e inserção social de forma significativo”. (RF).

A postura pedagógica apresentada sinaliza para uma formação inicial comprometida com a integração do ser, saber, sentir e agir. O ser humano, segundo Morin (2006), não

nasceu humano, mas tornou-se humano num constante processo de aprendizagem. As professoras deixam claro nas suas motivações expressas no instrumento analisado (projetos pedagógicos apresentados nos portfólios de autorias) a vontade de trabalhar numa perspectiva mais humana, quando enfatizam, nas suas práticas, saberes voltados para conteúdos éticos. Entendemos esse caminho, como sendo importante para que possamos fazer a convergência das ciências naturais, humanas e da filosofia. Tal direcionamento pode ser explicado pelo fato de que o(a) professor(a) formado(a) no cotidiano da sala de aula tece uma complexa rede de relações, sendo preciso, muitas vezes, as articulações entre o que está solto, para alcançarmos a multidimensionalidade do nosso pensar. Para isso, Freire e Morin destacam a importância de contextualização do conhecimento na promoção de uma educação eficaz.

A sala de aula é, por excelência, um lugar onde se tece a imagem do eu e do outro. É contexto de vivência, de tempos e de movimentos e também espaço de festa, de paz. Assim, para Morin(1996), o pensamento complexo, ao ser desenvolvido pelo(a) professor(a), não perde de vista a realidade que constitui o nosso mundo. É nessa perspectiva que o(a) professor(a)-autor(a) é capaz de ter um pensamento que analisa e sintetiza, que constrói e desconstrói e busca sempre reconstruir algo novo, reencantando a educação e resgatando o prazer em ensinar, na alegria, no dia-a-dia, como mostram.

“... Construção de uma aprendizagem muito prazerosa para as crianças e professora que tem a vontade de fazer sempre o melhor. Portanto, esse é o nosso desejo”. (KS).

“Percebendo a necessidade dos alunos, a conhecer o verdadeiro sentido de uma criança feliz, trabalhei com atividades diversas usando a interdisciplinaridade”. (AL).

“Na educação infantil, a criança vivencia seu desenvolvimento viajando pela imaginação, refletindo, duvidando e encantando-se. Nesta fase ler para as crianças é de fundamental importância para o desenvolvimento e ampliação de linguagem e imaginação”. (KB).

As professoras acima demonstram que a prazerosidade na aprendizagem é estarmos inteiros(as) no que fazemos. E, quando nos dedicamos na nossa inteireza, na ação pedagógica, conseguimos enxergar beleza e valor nas nossas ações. Quando se mostram com o perfil de autorias *“fazendo o melhor,” “usando a interdisciplinaridade”, “ler para a ampliação de linguagem e imaginação,”* perceber que suas mensagens ecoam com o pensamento de Freire (1997), quando este diz que é fundamental conhecer o conhecimento existente, quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Para tanto, nas palavras do autor, é preciso refletir sobre a ação que está sendo desenvolvida, sobre a percepção que o sujeito tem de sua realidade. Para Freire, isto gera esperança que move o ser humano. Nossas autorias pedagógicas podem ser ponto de partida para descobrirmos novos

processos, moldando novas experiências, aprendizagens e, com criatividade, recriar as realidades que queremos.

“Estimular a formação de práticas escritas para que, através destas possibilidades, as crianças desenvolvam a capacidade de autonomia de escrever”. (MM).

“Proporcionar a construção de brinquedos e sua valorização no mundo social e cultural, fortalecendo, assim, sua criatividade e conhecimento”. (AB)

“Acredito que a leitura estimula o imaginário, a criatividade, fazendo com que aprendam a criar e recontar sua história”. (MS).

“Os motivos pelos quais escolhi as poesias de Cecília Meireles foram para ampliar o vocabulário e levar ao conhecimento das crianças os gêneros textuais, trabalhando com textos diferenciados, nos quais as crianças mostram interesse e encantamento com as leituras”. (EF).

Na categoria motivação para a prática, através dos projetos pedagógicos, sinalizamos que as experiências das professoras na elaboração dos projetos pedagógicos projetam, na leitura e escrita, as expectativas para uma formação de aprendentes autores(as). O conteúdo produzido pelas professoras, ainda que fragmentário e que, em poucas palavras, elas mostrem que se autorizam a produzir autorias com práticas pedagógicas diversificadas, permitindo-nos perceber que seus modos de pensar e sentir a sua atuação pedagógica podem concretizar seus desejos de construir uma atuação profissional visível e respeitada. Apesar das dificuldades em relação à jornada excessiva de trabalho, número além do limite de alunos(as), os recursos didáticos nem sempre possíveis, as dificuldades salariais, as cobranças administrativas, entre outras, não fazem das professoras pessoas desencantadas. Nessa compreensão, outros registros se juntam ao das professoras acima.

“Muitos são os ganhos e conquistas: confiança, respeito, afeto, sem falar na construção de uma aprendizagem rica, significativa e muito prazerosa para as crianças e professora que tem a vontade de fazer sempre o melhor. Portanto, esse é o nosso desejo”. (EC).

“A interação com os alunos, respeitando seus espaços, desejos e gosto, tornando o laço afetivo com resultados gratificantes”. (DM).

“... Construção de uma aprendizagem muito prazerosa para as crianças e professora que tem a vontade de fazer sempre o melhor. Portanto, esse é o nosso desejo”. (EC).

“As pessoas são únicas e, por serem assim, precisam estar conscientes de seu papel na sociedade, pois esta não quer mais pessoas que só saibam ler e escrever”. (NS)

O exame do conjunto de manifestações dos(as) professores(as) aqui apresentados permite constatar que o espaço e tempo da formação docente para fomentar autorias pedagógicas precisa articular a pessoa do(a) professor(a) e do(a) profissional. Nota-se, a partir dos registros, a percepção das professoras sobre o papel e a importância destes(as) em sala de

aula. As propostas formativas que permitem a autonomia de pensar, sentir e interagir, desencadeiam nos(as) professores(as) uma visão mais complexa de seu contexto profissional. O desenvolvimento das autorias pedagógicas solicitam que o(a) professor(a)-autor(a) registre sua prática, sinta sua significação, pense e perceba o motivo de seu trabalho.

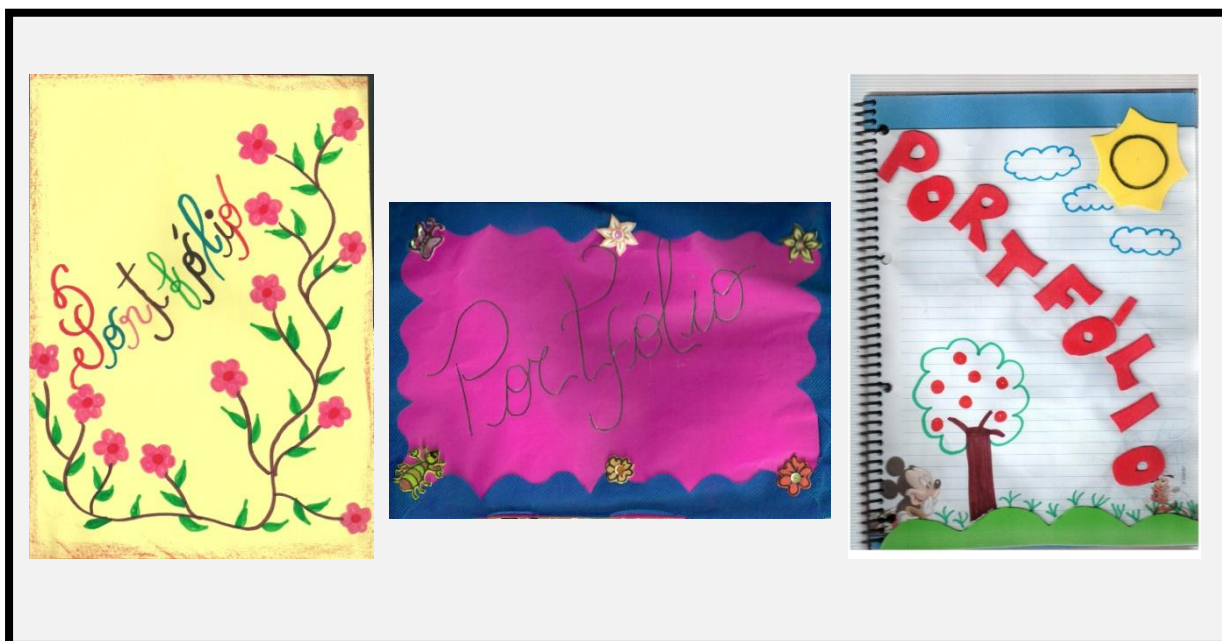
Cabe-nos reiterar que os estudos de Freire (1996, p. 29) dizem que “enquanto ensino, continuo buscando ... intervenho e, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço.” Assim, entendemos as autorias a partir de Freire, como um caminho de muitas rotas que indica um percurso de diferentes aprendizagens, vivências e histórias em um processo de busca permanente. Com base em Morin (2002), os(as) professores(as)-autores(as) são seres humanos com múltiplas e complexas subjetividades e inter-subjetividades, que demonstram quererem ser olhados(as) não só pelos seus saberes, mas também em suas afetividades. A categoria “*Condição humana*” vem confirmar, a partir dos escritos analisados, o que Morin (2005, p.59) lembra, dizendo que ‘o desenvolvimento do conhecimento racional, empírico e técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético’. A interface das autorias pedagógicas se dá na perspectiva de necessária re-ligação dos saberes para a real compreensão da condição humana. Assim, a Teoria da complexidade considera, em respeito à condição humana, os imprevistos e as incertezas, bem como na forma diferenciada de ser professor(a)-autor(a). Assmann (2000, p. 286) considera que ‘as experiências de aprendizagens surgem, quando existe uma comunicação de envolvimentos pessoais no processo de aprendizagem, enquanto sinônimo de vida possível e felicidade possível’. Partindo do pensamento de Assmann, é fundamental a corporeidade humana em tudo que venhamos fazer. A formação de professores(as)-autores(as) precisa preocupar-se em criar e re-criar as condições para que os professores(as) se sintam em estado de apaixonamento por tudo que diz respeito a sua profissão.

Sabemos que a formação continuada não resolverá todos os dilemas a serem enfrentados pelo(a) professor(a) em sua história profissional, mas acreditamos que, de acordo com as análises das produções escritas dos(as) professores(as), ao se depararem com as possibilidades de serem professores(as)-autores(as), demonstraram, através de seus pensamentos, que há possibilidade de busca de melhoras para sua condição pessoal e profissional. Foi possível perceber que, quando é dada a liberdade para a autoria de pensamento, conectada à condição humana, a autonomia torna-se veículo indispensável para a ampliação e produção de autorias. Pensarmos em autorias pedagógicas é perceber os projetos de vida, os desejos e sonhos explícitos nas produções analisadas. E o encantamento, onde se configura? Na verdade, como professoras(es)-autoras(es), necessitamos de uma reforma no

nosso pensamento humano, como pretende Morin (2006), revendo nossas teorias que fundamentam o nosso fazer pedagógico, para que, além de aprender a pensar e aprender a aprender, também possamos aprender a viver, conviver e sonhar.

Na continuidade das análises dos instrumentos, vamos nos referir, nesse momento, às “*Produções textuais*”, contemplando também principais elementos da investigação desse estudo. Os textos de autoria dos(as) professores(as) investigados(as) estão representados por alguns trechos escritos na íntegra, expondo suas subjetividades, necessidades pessoais e profissionais, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada. Foi com base nesses escritos que buscamos atribuir nosso olhar às autorias internalizadas no percurso das produções pedagógicas, levando-nos à compreensão da escrita do(a) professor(a) e, ao mesmo tempo, procurando entender as matrizes pedagógicas que elas representam, no espaço da cotidianidade do(a) professor(a). As “*Produções textuais*” foram os registros da prática tecidas por fios da consciência pedagógica, através de escritos que revelam como estes(as) professores(as)-autores(as) puderam construir sua memória pessoal e profissional. Estabelecemos algumas chaves de análise para essas autorias: criar, pensar, registrar, desafiar-se, que são consideradas, nesse estudo de Tese, motores para a construção de saberes pedagógicos e do processo de desenvolvimento de autorias. Os textos se constituíram em desafios para o usufruto da autonomia de pensar e criar, no momento em que os(as) professores(as)-autores(as) escolheram seus temas e, dessa forma, vivenciando a autonomia de pensar .

QUADRO 10 - Portfólios de Autoria: “Motivações para os projetos trabalhados”



Fonte: Capas de Portfólios das Tecelãs de Autorias

Tabela 2 - Títulos das produções textuais das professoras “tecelãs de autorias”

TÍTULO	AUTORES (AS)
1-Transformação	FJ
2- Coisas que a gente nem sempre diz...	MS
3- Era uma vez um pingo de tinta...	SS
4- Relações humanas no ambiente de educação infantil	CS
5- Pingos de ideias	CL
6- Compreender e transcender os meus limites	MAS
7- A sensibilização no espaço escolar: compromisso ou necessidade do educador?	NA
8- Confiar e respeitar	GS
9- Compartilhar e partilhar	NS
10- Resgatando valores	JM
11- O que é felicidade?	EB
12- Felicidade	AD
13- Educação e valores morais	EC
14-Era uma vez...	JÁ

Fonte: Textos de autoria das professoras formadas. Ano: 2008/2009

O trabalho inicial de análise das “*Produções textuais*” resultou num mapeamento que nos permitiu definir quais textos apresentavam poucas repetições com os demais. Numa visão geral, foi possível vislumbrar, no conjunto, o fenômeno por nós investigado “*as autorias pedagógicas em professores(as) formados(as), com base no quadro teórico priorizado*”.

Apresentamos, a seguir, o quadro com alguns trechos das autorias textuais, em que cada unidade de significado corresponde à numeração do respectivo título.

QUADRO 11 - Trechos das produções de autorias das professoras “tecelãs de autorias”

- 1- *“A transformação é toda forma ou arte de mudança. Para alguns, pode ser considerada um período de transição. Ma, o que será transformar? Transformar é crescer, fazer parte do processo evolutivo do ser...”*. (FJ)
- 2- *“Às vezes eu fico olhando fixo com o olhar perdido no espaço, pensando em absolutamente nada ou quase nada. Penso nisso o tempo todo. Fico pensando, pensando... nas coisas que a gente nem sempre diz, coisas sem sentido, sem necessidade, mas que, às vezes, são importantes para serem ditas, ouvidas e até mesmo sentidas, como, por exemplo: como foi o seu dia? Bom dia ou boa tarde! Amo-te! Porém, é uma pena, vivermos em um mundo no qual a falta de comunicação vem crescendo a todo instante...”*. (MS)
- 3- *“O mais importante é saber que podemos sonhar, pois é através dos sonhos, da imaginação, que podemos viajar em busca do belo, do novo. Foi exatamente isto que aconteceu, sonhei e, com a ajuda dessa criança, pude, enfim, esquecer por alguns momentos as tristezas que estavam ao meu redor. Deixei que tudo se transformasse, dei asas à imaginação, mergulhei de cabeça e me permiti viver momentos simplesmente inesquecíveis. Em determinado momento, perguntei-me: como seria possível um simples pingo de tinta fazer tanta transformação? Que mágica se escondia por trás de tanta beleza? Porque, muitas vezes, não nos permitimos sonhar?...”*. (SS)
- 4- *“Perceber o próximo, sem preconceito ou discriminação é o ponto central para uma comunicação efetiva e verdadeira. Pois a falta de comunicação provoca desconfiança e incompreensões prejudiciais no ambiente de trabalho. Também temos que oferecer a liberdade de expressão e de pensamento que toda pessoa deve ter em relação à outra, independente de sua crença e condições socioeconômicas que possui. Saber ouvir o outro aspecto é importante, todos devem estar atentos...”*. (CS)
- 5- *“Palavras que movimentam o mundo das idéias. Com sua ideologia e seu poder elas trazem a linguagem humana, construídas ao longo do tempo e do espaço, agregando-se e tomando formas variadas “visões de mundo”... É assim, esse “pingo de tinta” espalha-se em papéis, alimenta o ser humano de esperança, de lutar pelo novo, pelo diferente, na busca do despertar e para apagar as manchas que algumas “palavras” deixaram ao longo da história...”*. (CL)
- 6- *“Quando cultivamos o conhecimento, a compreensão, isso reflete nas pessoas que estão ao nosso redor e volta para nós em dobro e nos será como um desafio sem limites que vai nos levar cada vez mais longe e sempre desejoso de buscar mais conhecimentos e sempre ultrapassando, cada vez mais, as barreiras colocadas em nosso caminho”*. (MAS)
- 7- *“Uma escola sensível à mudanças é uma escola que repensa a sua prática educativa e tenta trabalhar na sua proposta pedagógica ações que estimulem o respeito e a dignidade das pessoas que a compõe. Repensar estas ações dentro da escola, é, antes de tudo, se sentir agentes transformadores dessas práticas para que a mesma possa desenvolver um trabalho voltado à diversidade e a temas subjetivos...”*. (NA)
- 8- *“O trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, para e com as crianças, deve ser*

fundamentado na confiança e, acima de tudo, no respeito, pois, através deles, podemos alcançar nossos objetivos com mais eficácia e teremos a certeza de que o que foi trabalhado ficará gravado e será passado adiante, ou seja, a criança se tornará uma multiplicadora dos conhecimentos adquiridos...”. (GS)

9- *“Uma das formas de compartilhar na sala de aula é observar o estado de humor das crianças e, através do diálogo, partilhar situações de convivências, encaminhando para um pensamento positivo comum para todos...”. (NS)*

10- *“A confiança tece os caminhos da teia da vida, quem confia acolhe, ninguém aprende aquilo que não acolhe. O respeito permite a constituição de uma personalidade mais segura e responsável, o educador que respeita seu aluno leva-o ao domínio do conhecimento e fortalece o seu ego...”. (GM)*

11- *“Felicidade é poder subir no topo das escadas e descobrir que a nossa força e nossa riqueza está dentro de nós, que só será possível satisfazer o nosso íntimo, quando percebemos que este sentimento não está fora de nós, e sim em nosso interior; e, para que a nossa felicidade seja completa, precisamos perceber que só seremos felizes verdadeiramente mediante a felicidade do outro, pois é no outro que está o nosso sentido do existir...”. (EB)*

12- *“Sabemos que a luta é constante, mas não desisto... A cada percurso, em cada rostinho, em cada obstáculo, encontramos uma resiliência...”. (AD)*

13- *“Por fim, só é professor aquele que pensa junto com o seu aluno, que não se vê apenas como um transmissor de conhecimento, mas que faz com que seu educando consiga reagir e saiba buscar o direito de exercício da cidadania...”. (EC)*

14- *“ ... Fiz algumas experiências, sentei-me no chão da minha sala peguei tinta e um canudo e comecei a usar a minha imaginação, senti-me como uma criança enxergando e vivendo o mundo numa constante fantasia, através da imaginação encarando novos desafios e realizando o impossível para alguns ou até para o momento. Mas, pelo fato de ser livre para imaginar, tudo se torna possível neste mundo de encanto”. (JA)*

Fonte: Produções textuais dos(as) professores(as), no ano de 2008/2009.

Análise interpretativa: Uma dinâmica conversacional

A escrita exige escolhas conscientes ou inconscientes em que ambas vêm juntas, num entrelaçado de singularidades da história subjetiva de cada pessoa. Na complexidade e análise das produções textuais, o que nos possibilitou investigar e imprimir estilos ou marcas de autorias foi o universo imaginário, prazeres, medos, vivências e afetividades nos (as) professores (as). Diante disto, passamos para o que constatamos nos trechos abaixo, interpretando-os.

“A transformação é toda forma ou arte de mudança. Para alguns, pode ser considerada um período de transição. Mas, o que será transformar? Transformar é crescer, fazer parte do processo evolutivo do ser...” (Texto 1-FJ)

O trecho demonstra que o(a) professor(a) acredita que ensinar tem a finalidade de desenvolver as potencialidades de uma pessoa. O pensamento do(a) professor(a) nos remete à perspectiva freireana, afirmando que educar é pesquisar, contribuindo na, e para, a transformação. Para o autor, ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção. Trata-se da construção do conhecimento, motor que aciona em nós a busca de nossas autorias, como apontam os(as) professores(as) .

“Sabemos que a luta é constante, mas não desisto... A cada percurso, em cada rostinho, em cada obstáculo, encontramos uma resiliência...”. (Texto 12- AD)

“Quando cultivamos o conhecimento, a compreensão, isso reflete nas pessoas que estão ao nosso redor e volta para nós em dobro e nos será como um desafio sem limites que vai nos levar cada vez mais longe o sempre desejo de buscar mais conhecimentos e sempre ultrapassando, cada vez mais, as barreiras colocadas em nosso caminho”. (Texto 6-MAS)

Os(as) autores(as) desse trecho exprimem suas vontades e disposições para o enfrentamento da profissão. Lidar com a complexidade humana leva-nos às frustrações, perdas, raivas e alegrias. Significa aprender a lidar com o desprazer e o prazer. Quando saem da formação inicial à insegurança e ao não saber como enfrentar a realidade, vão se incorporando no professor(a). Mesmo possuindo um saber da experiência, os(as) professores(as) (AD e MAS) admitem os limites de sua formação, mas demonstram um comportamento de enfrentamento com o novo ou mesmo com o desconhecido. Nos escritos analisados das professoras, fica evidente que o fator tempo e o diálogo são elementos importantes para o amadurecimento profissional. Freire compreende o homem como um ser inconcluso e, quando consciente desta condição, movimenta-se constantemente na busca do ‘ser mais’. Essa busca é visível nas professoras, quando externam o “*desejo de buscar mais conhecimentos*”; neles(as), o tempo de maturação e da experiência profissional está bem definidos no trecho a seguir.

“A confiança tece os caminhos da teia da vida, quem confia acolhe, ninguém aprende aquilo que não acolhe. O respeito permite a constituição de uma personalidade mais segura e responsável, o educador que respeita seu aluno leva-o ao domínio do conhecimento e fortalece o ego...”. (Texto 10-GM)

“*Acolher*” e “*respeitar o aluno*” constituem fatores muito importantes para a professora (GM). Entendemos que, para ela, a paciência, a partir da confiança em si, revela o saber lidar com seus limites. Ter paciência na docência pode significar a persistência para a busca de encaminhamentos adequados à nossa prática. Com essas manifestações, podemos

integrar ao que é dito por Morin (2005), que o cérebro humano não conhece diretamente ‘as coisas’, pois, em nossa percepção, não existe, segundo o autor, adequação nem integração imediata; e a comunicação entre cérebro e ‘coisas’ é aleatória e confusa e está sempre diante da possibilidade de um erro. Ainda para Morin, o mundo não é simplificado e nem se caracteriza como uma orquestra (soma das partes) regida por um ‘megamaestro’, prevalece o improviso, a intenção livre, em direção a um resultado incerto, sem um ponto definido de chegada; ou, em outras palavras, a autoria pedagógica requer gestos e resistência dos(as) professores(as), de confiar e reconhecer-se em descobrimentos, dando visibilidade ao prazer de sua prática docente, aparecendo, esta, revestida de encantamentos, conforme apresentam as professoras abaixo.

“...Fiz algumas experiências, sentei-me no chão da minha sala peguei tinta e um canudo e comecei a usar a minha imaginação, senti-me como uma criança enxergando e vivendo o mundo numa constante fantasia, através da imaginação encarando novos desafios e realizando o impossível para alguns ou até para o momento. Mas, pelo fato de ser livre para imaginar, tudo se torna possível neste mundo de encanto”. (Texto 14- JA)

“Palavras que movimentam o mundo das idéias. Com sua ideologia e seu poder elas trazem a linguagem humana, construídas ao longo do tempo e do espaço, agregando-se e tomando formas variadas de ‘visões de mundo’... E, assim, esse ‘pingo de tinta’ espalha-se em papéis, alimenta o ser humano de esperança de lutar pelo novo, pelo diferente, na busca do despertar, para apagar as manchas que algumas ‘palavras’ deixaram ao longo da história...”. (Texto 6- CL)

“O mais importante é saber que podemos sonhar, pois é através dos sonhos, da imaginação, que podemos viajar em busca do belo, do novo. Foi exatamente isto que aconteceu, sonhei e, com a ajuda dessa criança, pude, enfim, esquecer, por alguns momentos, as tristezas que estavam ao meu redor. Deixei que tudo se transformasse, dei asas à imaginação, mergulhei de cabeça e me permiti viver momentos simplesmente inesquecíveis. Em determinado momento me perguntei: como seria possível um simples pingo de tinta fazer tanta transformação? Que mágica se escondia por trás de tanta beleza? Porque, muitas vezes, não nos permitimos sonhar?...”. (Texto 3- SS)

O fragmento do trecho de autoria da professora (SS) aponta para o desenvolvimento de sua ‘autopoiese’, usando sua autonomia de pensar, quando diz: *“dei asas à imaginação, mergulhei de cabeça e me permiti viver momentos inesquecíveis”*, a professora parece ter transformado os saberes da formação docente, muitas vezes desconexos em conhecimentos pertinentes, o que significa, para Morin (2005, p.15), aquele que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto. O pensamento registrado da professora deixa evidente que não

há receitas prontas para a atuação em sala de aula, a prática pedagógica é também dirigida por um pensar de autorias articuladas aos elementos que constituem a situação do momento no processo de ensino e de aprendizagem. A integração da complexidade da condição humana com a simplicidade é encontrada na espiral dinâmica do ‘reencantar’ a educação nas palavras da professora (**CL**), quando escreve: “*Espalha-se em papéis, alimenta o ser humano de esperança de lutar pelo novo, pelo diferente, na busca do despertar, para apagar as manchas que algumas ‘palavras’ deixaram ao longo da história..*” A professora demonstra que não abandonou a luta para o desabrochar de mudanças necessárias em sua prática pedagógica. Podemos observar que a sala de aula, para as professoras (**JA e SS**) indica ser, para ambas, um lugar muito agradável e colorido. Nesses escritos foi possível observar as manifestações das autorias nas professoras, quando demonstram a mudança da ‘postura tecnicista e repetitiva’, para uma ‘postura compartilhada, autônoma, criativa, afetiva relacionada ao prazer de conquistar novos saberes’. Fica evidenciado o que Assmann (2001) aponta: ‘a possibilidade de vivências de experiências desejantes, compartilhadas, favorecendo o reencantar-se na educação’. A educação, enquanto fenômeno e atividade humana, é um processo de construção de liberdade. O fazer-se professor(a)-autor(a) passa por momentos de liberdade, pois somente promovendo-a é que o espaço da sala de aula pode possibilitar uma prática pedagógica dialogada, emancipada, diferenciada e ousada. Estas possibilidades foram encontradas nos escritos das professoras (**JA e SS**). Assim, encontramos, em interface com os trechos das professoras (**JA e CL**), o sentido de uma formação, como sendo um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, parafraseando Freire, quando diz: “a formação não pode tudo, no entanto, alguma coisa de fundamental ela poderá promover.

Os indícios da formação tradicional encontram-se presentes no final do trecho da professora (**SS**), quando indaga “*porque não nos é permitido sonhar*”? Nessa autoria textual, a professora deseja ter voz, para fazer eco a sua vontade de construir novas práticas pedagógicas. O sonho, para ela, parece ser algo necessário para mover sua ação pedagógica na busca de suas autorias.

Um trecho, em particular, chamou minha atenção pela seguinte contextualização: professor(a)/aluno(a)/escola/família/cultura; concluo que está relacionado com a conscientização da escola, enquanto agente de transformação. Abaixo se encontra o trecho.

“Uma escola sensível a mudanças é uma escola que repensa a sua prática educativa e tenta trabalhar, na sua proposta pedagógica, ações que estimulem o respeito e a dignidade das pessoas que a compõe. Repensar estas ações dentro da escola, é, antes de tudo, sentir-se agente transformador dessas práticas, para que a mesma possa desenvolver um trabalho voltado à diversidade e a temas subjetivos...”. (**Texto 7- NA**)

Urge, portanto, saber conectar desejos e saberes para que a formação docente inicial e continuada leve os(as) professores(as) a construir ‘saberes coloridos’, ou seja, dinâmicos, com alegria, com vida.

A visão dos(as) professores(as), nos escritos a seguir, manifestam a retomada de um clima de afetividade e de parceria em sua postura de ‘ser’ professor(a). Percebemos, nos trechos abaixo, que cada professor(a)-autor(a) demonstrou descobrir, em si, a capacidade de auto-aperfeiçoamento, de não ter medo de propor e de errar.

“Por fim, só é professor aquele que pensa junto com o seu aluno, que não se vê apenas como um transmissor de conhecimento, mas que faz com que seu educando consiga reagir e saiba buscar o direito de exercício da cidadania...”. (Texto 13- EC)

“O trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, para e com as crianças, deve ser fundamentado na confiança e, acima de tudo, no respeito, pois, através deles, podemos alcançar nossos objetivos com mais eficácia e teremos a certeza de que o que foi trabalhado ficará gravado e será passado adiante, ou seja, a criança se tornará uma multiplicadora dos conhecimentos adquiridos...”. (Texto 8- GS)

É perceptível alguns desencontros nos pensamentos das professoras. Enquanto (EC) se expressa com as palavras *“não se vê apenas como transmissor de conhecimento...”* percebemos em (GS) a expressão *“gravado e será passado adiante”*..., embora a professora demonstre sua intencionalidade na aprendizagem, quando no seu texto também está presente *“a criança se tornará uma multiplicadora dos conhecimentos adquiridos...”*, persiste no seu pensamento escrito a desarticulação com uma prática de autorias, pois, nas palavras da professora, o resultado do ensino não está na transformação de conhecimentos, mas na *“gravação”* destes.

No trecho da professora percebemos o entrave para o desenvolvimento de autorias pedagógicas. A preocupação com a *“certeza”* do que foi ensinado impede o desencadear de pensar e trabalhar diferentes saberes. Neste sentido, Morin apresenta formas de olhar, ver e de ensinar, por um aprender, acima de tudo, ‘insubmisso’, fugindo de um trivial pedagógico. Assmann (2000) nos diz que a aprendizagem é um princípio abrangente e relacionado com a essência de estarmos interagindo como ‘aprendentes’, portanto, o processo de aprendizagem deve sempre ser compreendido no conjunto de um sistema relacional. As professoras (MS) (CS) (NS), nos trechos abaixo, exprimem o pensamento do autor, através de seus escritos criativos de autorias, incluindo necessidades de envolvimento pessoais, coletivos, enquanto sinônimos de felicidade possível. No pensamento registrado das professoras (FJ) (EB), encontramos a vontade de superação e mudança; e

também, naturalmente, a própria autoria pedagógica, enquanto percurso de procura pelo prazer de ser professor(a).

“Às vezes eu fico olhando fixo com o olhar perdido no espaço, pensando em absolutamente nada, ou quase nada. Penso nisso o tempo todo. Fico pensando, pensando... nas coisas que a gente nem sempre diz, coisas sem sentido, sem necessidade, mas que, às vezes, importantes de serem ditas, ouvidas e até mesmo sentidas, como, por exemplo: como foi o seu dia? Bom dia ou boa tarde! Amo-te! Porém, é uma pena, vivermos em um mundo no qual a falta de comunicação vem crescendo a todo instante...”

(Texto 2-MS) *“Perceber o próximo, sem preconceito e discriminação, é o ponto central para uma comunicação efetiva e verdadeira. Pois a falta de comunicação provoca desconfiança e incompreensões prejudiciais no ambiente de trabalho. Também temos que oferecer a liberdade de expressão e de pensamento, que toda pessoa deve ter em relação à outra, independente de sua crença e condições socioeconômicas que possui. Saber ouvir o outro aspecto é importante, todos devem estar atentos...”* **(Texto 4- CS)**

“Uma das formas de compartilhar na sala de aula é observar o estado de humor das crianças e, através do diálogo, partilhar situações de convivências, encaminhando para um pensamento positivo, comum para o todo...” **(Texto 9- NS)**

“A transformação é toda forma ou arte de mudança. Para alguns, pode ser considerada um período de transição. Mas o que será transformar? Transformar é crescer, fazer parte do processo evolutivo do ser...” **(Texto 1- FJ)**

“Felicidade é poder subir no topo das escadas e descobrir que a nossa força e nossa riqueza está dentro de nós, que só será possível satisfazer o nosso íntimo, quando percebemos que este sentimento não está fora de nosso ser e sim em nosso interior e, para que a nossa felicidade seja completa, precisamos perceber que só seremos felizes, verdadeiramente, mediante a felicidade do outro, pois é no outro que está o nosso sentido do existir...” **(Texto 11- EB)**

Nota-se, portanto, que as autorias pedagógicas das professoras trazem benefícios ao trabalho pedagógico e ao seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Isso parece ocorrer no momento em que começam a compreender que não poderão viver suas histórias de ensinantes e aprendentes, a não ser por elas mesmas, como autoras de suas práticas pedagógicas.

As professoras perceberam, a partir de suas autorias textuais, ser preciso buscar saberes contextualizados, integrados às alegrias e descobertas, em suas matrizes pedagógicas. Portanto, encontrarmos nos textos analisados o desencadear de mais um pensar sobre o significado de ‘ser’ professor(a)-autor(a), quando os(as) professores(as) apresentados(as), em nossa análise, mostram-se envolvidas no que fazem, assumindo seu imaginário, seus desejos e sonhos.

O diálogo entre Freire, Assmann e Morin e os(as) professores(as)-autores(as) tem, em sua essência, a partilha do prazer humano em pensar, argumentar, unir e confrontar as idéias. Assim, é pertinente que a formação de professores(as)-autores(as) na atualidade proporcione o encontro entre o formar-se professor(a) e o falar com encantamento de ‘ser’ professor(a) de

autorias pedagógicas, como um ‘mapa de tesouro’ a ser explorado, no qual poderá ser encontrado um(a) professor(a) diferente, e que, na sua condição humana, possa ter idéias, imaginar, observar, descobrir, constatar, usando novas lentes para ver e interpretar a realidade.

POR CONCLUIR: ser e fazer-se professor(a)-autor(a), um caminho em permanente construção

O SONHO

Sonhe com aquilo que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida
e nela só se tem uma chance
de fazer aquilo que quer.
Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente pra fazê-la feliz.
As pessoas mais felizes
não tem as melhores coisas.
Elas sabem fazer o melhor das oportunidades
Que aparecem em seus caminhos.
A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam.
Para aqueles que buscam e tentam sempre.
e para aqueles que reconhecem
A importância das pessoas que passaram por suas vidas.
Clarice Lispector

Ser professor(a)-autor(a) é despertar, em si e nos outros, a paixão pelo conhecimento e encantamento, pelas teias da vida e poder continuar aprendendo e se desenvolvendo. Essas são palavras nossas para apresentar alguns movimentos de proposição para novas autorias.

“*TECENDO REENCANTAMENTOS NO DESVELAR DE PROFESSORES(AS) TECELÃS DE AUTORIAS*²⁰”, título dessa Tese de doutorado, condensando a idéia central de pesquisa: autorias pedagógicas em professores(as) formados(as), a partir de experiências na formação continuada.

A relevância das autorias pedagógicas identificando o ser professor(a)-autor(a), se vinculam aos pressupostos teóricos da Teoria do Pensamento Complexo (Edgar Morin), a pedagogia da autonomia e o reencantando a educação (Hugo Assmann), que foram comprovadas pelas produções individuais e coletivas desenvolvidas na experiência da formação continuada, ao longo dos anos de 2007 e 2008, de acordo com a amostragem apresentada na Tese. Nesse espaço, trabalhando com imagens, palavras, sínteses, houve a

possibilidade de nossa percepção, em relação às professoras tecelãs de autorias, que reconheceram que é preciso viver o seu tempo de autorias pedagógicas, num tempo de incertezas, que não é um tempo silencioso, monótono, parado. Como vimos ao longo deste estudo, o ser professor(a)-autor(a) em interface com base no pensamento de Edgar Morin, Paulo Freire e Hugo Assmann, leva o professor(a) a fazer-se autor(a) de seu pensar, agir e sentir, no exercício de sua autonomia, na prática pedagógica. É preciso dizer que as tecelãs de autorias construíram a definição de professor(a)-autor(a), nos pressupostos teóricos adotados nesse trabalho e, com autonomia, produziram encantamentos entrelaçados com suas singularidades e particularidades. Por isso, a autonomia freireana torna-se autoral, quando percebemos o professor(a)-autor(a) sendo o próprio pensador de sua ação pedagógica e na transformação dessa. Nesse contexto, a investigação direcionou-se à significação do ser professor(a)-autor(a), com base na Teoria do pensamento complexo, quando as análises mostram que aprender não é só transformar o conhecimento conhecido em desconhecido, mas como o próprio Morin (2008) lembra: é a conjunção do reconhecimento e da descoberta; aprender comporta a união do conhecido e do desconhecido. Faz-se importante acrescentar que as tecelãs de autorias apresentaram, nos instrumentos analisados, “*painéis ilustrados*”, “*portfólios de autorias*”, “*produções textuais*”, construções inusitadas, inesperadas, em termos de conhecimento pedagógico, na sua condição humana, configurando-se como uma possibilidade a desvelar o(a) professor(a)-autor(a) .

Mas o que é ser professor(a)-autor(a)? A pesquisa comprovou que o(a) professor(a)-autor vive num processo dinâmico e interativo de reencantamentos. Encontramos o professor(a)-autor(a), que busca, na condição humana, o conhecer-se e, ao mesmo tempo, o ser professora de autorias pedagógicas no cotidiano de sua sala de aula. Ao identificarmos o(a) professor(a)-autor(a), no pensamento de Hugo Assmann (2001), pudemos vê-lo(a), apossando-se de sua liberdade, usufruindo e abrindo-se às possibilidades de vivenciar experiências desejadas, compartilhadas que apontaram para o necessário reencantamento de ser professor(a)-autor(a). Entender o professor(a)-autor(a), nos estudos de Paulo Freire (1996; 1997; 2000; 2001), é percebê-lo enfrentando a complexidade da profissão e a subjetividade com a qual cria e transforma seu mundo interno em saberes socialmente dialogados. É tentar responder como ele(a) se transforma em autor(a). Nesses construtos, as autorias pedagógicas podem ser compreendidas como possibilidades para o(a) professor(a) não se deixar paralisar frente às incertezas, à falta de reconhecimento profissional, angústia do não saber, criando saberes que possam torná-los(as) visíveis pelo(a) outro(a).

Destacamos que o(a) professor(a) formado(a), quando em atuação, precisa saber resolver os problemas que a vida pedagógica apresenta. Seja no âmbito social, interpessoal, ou profissional, sabendo atuar na complexidade dos contextos de vida. E a formação inicial, voltada para um(a) professor(a)-autor(a), nos pressupostos dos teóricos estudados nessa Tese. Os fios condutores teóricos que orientaram a Tese apontaram para a importância de construir saberes docentes que reflitam a incerteza presente na vida pessoal e profissional, no qual é impossível obter sempre uma única resposta válida e verdadeira para os múltiplos problemas que surgem em uma realidade, na qual se interrelacionam em múltiplas e diferentes dimensões humanas. Ou seja, uma formação que favoreça a prática de um conhecimento global, integrado, contextualizado, sistêmico, capaz de enfrentar as questões e os problemas que a realidade educacional coloca. Neste processo de mudança de paradigma, o(a) professor(a) em formação e o(a) professor(a) formado(a) precisam ser vistos como pessoa constituída de corpo, mente, emoções e espírito.

Freire (2001, p. 14) diz que cabe à educação:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nós fazemos permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz.

O estar na profissão docente é ter a uma prática humanizada, tornando-nos partícipes da construção de uma sociedade mais humana e justa, que respeite e aceite as diferenças.

A pesquisa indicou que o professor(a)-autor(a) interage, expõe suas idéias, dialoga, compartilha, escuta, registra, o que podemos comprovar a argumentação Freireana, em relação à transformação da ação pedagógica, por quem ensina e vice-versa.

Esse processo seria uma das bases da pergunta de como deve ser a formação inicial, para que se constitua em conhecimentos expandidos a uma base diversificada de atuações pedagógicas. Em resposta, dizemos que é desenvolvendo, no professor em formação, o viver e o sonhar no ser professor e, com isso, encantá-lo diante de seu desencanto. Para tais estímulos, os saberes religados entre si (Morin, 2000) abririam possibilidades para uma formação com um currículo não – dicotomizado. Entendemos ser a Universidade um espaço formativo, capaz de atender às exigências do pensamento complexo, dotada de capacidades para desconstruir antigos paradigmas. Fica claro ser preciso constituir, no espaço da formação inicial, um diálogo intermitente e contínuo, entre conhecimentos, saberes e práticas.

A formação inicial necessita ser entendida e vivida por estes como um processo capaz de humanizar, ou melhor, que traga encantamentos para o mundo, para que possamos conviver humanamente com os nossos saberes da formação profissional e pessoal e que, juntos, sejamos autores no semear de sonhos e no desabrochar de nossas autorias.

Portanto, devemos encontrar novos rumos para a formação docente, com novas experiências, incluindo, no fazer pedagógico: criação de situações, nas quais os professores em formação possam estabelecer reciprocidade intelectual e de cooperação.

Em processos de formação de inicial/continuada de professores(as) há que se considerar a relevância das relações humanas, muitas vezes desconsideradas no processo formativo; nelas, a participação, o trabalho coletivo e a sensibilidade para com os interesses individuais e coletivos abrem portas para a constituição de novos saberes que são ‘essenciais’ no espaço das autorias pedagógicas, como demonstram as produções das experiências descritas na Tese. Assim, precisamos considerar, na formação de professores(as)-autores(as), os saberes da experiência, as relações interpessoais e os intercâmbios afetivos.

Desse modo, é possível dizer que ser ou fazer-se professor(a)-autor(a) é, necessariamente, assumir o querer saber mais, buscando respostas para questões do lócus profissional, tomando decisão que indica novos caminhos. A autoria pedagógica pode ser uma prática a ser instaurada com originalidade, a partir da autonomia e autoria de pensar. Nosso pressuposto básico é o de que, para tornar-se um(a) professor(a)-autor(a), implica estarmos em contínuo movimento em torno da compreensão das ações desempenhadas no cotidiano educativo, sendo este, considerado, por nós, como um espaço que tenha, por objetivo, a concretização das intenções pedagógicas. Talvez, este seja o aprendizado formativo mais difícil, que é o de manter o movimento permanente, a renovação constante, a vida vivida como caminho e mudança, aprendendo a conhecer, ser, fazer, conviver e amar o que fazemos.

Nosso compromisso e o desejo por aprendizagens formativas transformadoras motivaram o interesse pela pesquisa sobre o ser professor(a)-autor(a) com autorias pedagógicas. A paixão pela educação vai ao encontro da pergunta: qual a formação inicial que queremos? A formação inicial defendida nessa Tese, volta-se para a superação das metodologias tradicionais de educar para a construção de modalidades e estilos próprio da condição humana do(a) professor(a) em formação inicial/continuada. Nesse viés, tal formação inicial/continuada, poderá ser capaz de encantar o(a) professor(a) com novos caminhos tecidos pela transdisciplinaridade, que possa propiciar o desenvolvimento e as descobertas das autorias pedagógicas, que vão sendo construídas ao longo da formação. É, neste sentido, que

esta Tese considera a formação inicial/continuada como um fazer permanente, que se refaz constantemente na ação educativa, tal qual o caleidoscópio de imagens no caso pedagógicas.

Inquieta-nos saber que o universo formativo inicial, na nossa percepção, precisa ser constituído, como sendo uma complexa rede de sujeitos singulares, que interagem com suas aprendizagens e visão de pós-modernidade, sociedade e mundo. Nessa linha de pensamento, destacamos que, no ambiente educacional da formação inicial, apesar dos novos paradigmas, ainda percebemos concepções dicotômicas, unidimensional, ordenada, disciplinada. Dessa forma, necessitamos buscar uma formação inicial que deve ser constituída por alternativas que dêem um novo significado ao perfil de como é ser professor (a), dando-lhe a oportunidade de colocar-se, posicionar-se criticamente, com liberdade de expressão.

Tomamos o espaço da formação continuada com inquietações, no sentido de que é preciso transcender e romper com a longa tradição mecanicista e buscar caminhos de reconstrução formativa, devendo mudar o sentido estático e fragmentado, nas especificidades dos currículos disciplinares, e buscar uma formação de professores(as) autores(as), com uma visão mais humana, global, integradora e complexa, para a necessária modificação da condição humana na aprendizagem do sentir, atuar, pensar.

As evidências do estudo também mostraram que o processo vivido na formação inicial pode e deve fazer conexão com as complexidades da vida cotidiana, fortalecendo o professor em formação na constituição de sua docência. Este vai construindo suas matrizes pedagógicas adquiridas ao longo de sua formação superior e estas continuaram se desenvolvendo, ou reproduzindo, na prática, com as formas de aprendizagens e os saberes da profissão, a partir das bases teóricas que acredita.

Sabemos que, no contexto da profissão docente, numa linguagem metafórica, utilizamos roteiros, mapas e, durante o caminho, muitas situações vão aparecendo e acontecendo, permeadas de alegrias, medos, incertezas, dúvidas, entre outras. Perguntamos: os conteúdos da formação inicial, até que ponto, tem contribuído para as articulações de uma formação integrada ao pessoal e profissional? Em resposta a essa questão, é interessante assinalar as visíveis brechas encontradas nos(as) professores(as) egressos da formação inicial, quando assistimos e escutamos muitos destes professores(as) argumentarem que não tem conseguido, na prática pedagógica, fazer a ponte entre sua visão pessoal de mundo e os saberes formativos (Linguísticos, Sociológicos, Psicológicos, Didáticos), devido às obrigações impostas pelo sistema educacional. Na verdade, o que é perceptível é a ausência da unidade do Ser, substituída pelo pensamento disjuntivo. Como seres humanos, os(as) professores(as) em formação inicial não tem feito sua própria história, como também suas

teorias, quando na profissão. A formação, tanto inicial, quanto continuada, precisa voltar-se para a condição humana, porque o ser humano, nas palavras de Morin (2005), não só vive de racionalidade e de técnicas. É preciso que a formação inicial na preparação do(a) professor(a) do século 21 procure encantá-lo(a), para o enfrentamento relativo ao desafio de ser melhor a cada dia.

O que a pesquisa pôde revelar foi que as autorias pedagógicas mostraram-se interligadas ao saber da condição humana, ou seja, as tecelãs de autorias, na construção de saberes, produziram conhecimentos sobre si mesmas, sobre seus sentimentos e emoções, sobre as relações interpessoais, com uma estreita ligação com os saberes da experiência. Com esse paradigma, o espaço da formação continuada pode se revestir de sonhos, imaginários, alegrias, subjetividades, objetividades, no desvelar de professoras-autoras. Nas produções de autorias, as professoras demonstraram reconhecer sua vida profissional em movimento constante, não linear, na qual as ações, interações, emoções e os pensamentos foram se transformando em aprendizagens significativas, prazerosas e motivadoras.

Isso significa que temos a necessidade urgente de nos distanciarmos de práticas lineares, que nos impõe uma postura inflexível, não permitindo que o cognitivo se imbrigue numa nova forma de construção do conhecimento. Trata-se, pois, de tornar o professor formado em um profissional bem sucedido, com domínio de conhecimentos para atuar com o conhecimento ressignificado, de modo criativo e adequado, diante de uma sucessão de situações incertas. Nesse percurso, nos tornamos profissionais em transformação com um olhar de movimento. Diríamos que o diálogo estabelecido no apreender nada mais é do que a busca e ampliação de significados, a fim de se compreender o objeto de aprendizagem, por meio das convergências e divergências de múltiplas interpretações. Do nosso ponto de vista, o saber acadêmico, ou seja, os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso de formação inicial e na formação continuada, precisam ser articulados com a prática.

Consideramos que é na universidade que o ensino constitui um processo de busca e de construção da sociedade, nessa perspectiva, como já anteriormente assinalado no Capítulo I, a necessidade de formarmos professores(as)-autores(as), com autorias pedagógicas, na ação educativa, constitui-se um conceito decisivo em nossa pesquisa, que foi construída na trama discursiva com as articulações teóricas de Paulo Freire, Edgar Morin e Hugo Assman, como principais referências teóricas, buscando definir as autorias pedagógicas e o encontro com a formação de professores(as)-autores(es), em nossas reflexões e pesquisas futuras.

Num mundo em que, cada vez mais, compreendemos como é vão termos a ilusão de uma educação que transmita respostas prontas, o contato com a nossa caixa- surpresa (nossos

sonhos, histórias, conhecimentos, o que somos, do que somos capazes) nos lembra que não há apenas um significado único para as coisas, nos acordando para a conquista e realização de nossas autorias, em nossa contínua busca pela transformação. Neste aspecto, fui abrindo essa caixa que vivi intensamente e, às vezes, conflituosamente, essa bela experiência de vida pessoal e profissional.

Do exposto, apresentamos alguns encaminhamentos sugestivos, no intuito de colaborar com proposições para o cotidiano da formação inicial e continuada de professores(as), tendo o foco do olhar no(a) professor(a)-autor(a). Resta-nos propor abrir caminhos para as questões abaixo apresentadas.

- Fomentar, na formação inicial, uma base de conhecimento mais global, integrado, contextualizado.
- Construir espaços formativos com diálogos contínuos entre saberes e práticas pedagógicas.
- Propor, na formação docente, alternativas teórico- práticas que dêem um novo significado ao perfil de professores(as)-autores(as).
- Desenvolvimento curricular estimulador das diferentes manifestações da inteligência humana, para além do raciocínio lógico-matemático e lingüístico.
- Construir referenciais teóricos e práticos que facilitem a compreensão da complexidade do ato de ensinar e aprender.
- Trabalhar uma concepção de formação docente no sentido de contínua reconstrução e reencantamento da profissão. Há que se articular o saber acadêmico, ou seja, todos os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso de graduação, com a prática.
- Estabelecer, na aprendizagem formativa, a busca e ampliação de significados, a fim de que o professor(a) em formação possa compreender os saberes, por meio das convergências e divergências de múltiplas interpretações.

O texto a seguir, escrito por uma das tecelãs de autorias (LP), está transcrito na íntegra, pois sintetiza e ilustra, ao nosso ver, o significado da Tese apresentada.

Aprender com EMOÇÃO... Ensinar com ALEGRIA

A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que o educador não precise inventar tudo de novo, ele precisa se apropriar da cultura, do que a humanidade já produziu, ou seja, ele precisa saber que somos seres incabados e que estamos em constante aprendizagem. Para que isso fique firme em sua formação, o educador necessita aprender a lidar com as diferenças existentes nas pessoas, estar com o outro, trabalhar com o outro, ensinar ao outro. Nós aprendemos algo quando queremos aprender e só queremos aprender quando vimos na aprendizagem algum sentido. O que acontece conosco é que, se o que aprendemos não tem sentido, não atender a alguma necessidade, não "aprendemos". O que aprendemos tem que significar para nós.

Aprender e ensinar estão em uma dimensão. "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Paulo Freire, 1997). Aprende-se o que é significativo para o projeto de vida das pessoas. Aprende-se, quando se tem um projeto de vida. Aprendemos a vida toda. Só aprendemos quando colocamos EMOÇÃO no que aprendemos. Por isso, é necessário ensinar com alegria.

Mas, muitas vezes, as crianças não vêem sentido no que os educadores falam, já que a televisão, os jogos, o computador, atraem de forma encantadora as crianças. E o educador precisa estar atento a essas mudanças, e perguntar-se: para quê, contra quê, contra quem. O importante é aprender a pensar, a pensar a realidade e não pensar pensamentos já pensados. Mas a função do educador não acaba aí: é preciso pronunciar-se sobre a realidade que deve ser não apenas pensada, mas transformada.

Muitas vezes, não vemos sentido no que estamos ensinando. E nossas crianças não vêem sentido no que estão aprendendo, simplesmente pelo fato de que o educador deve construir sentido com as crianças.

O novo educador precisa desenvolver, na criança, habilidades de colaboração (trabalho em grupo, coletivo), para dar autonomia de forma colaborativa.

Para ensinar, são necessárias, principalmente, duas coisas: gostar de aprender: ter prazer em ensinar, como um jardineiro que cuida com emoção do seu jardim. É amar o aprendente. É preciso gostar de ser professor para ensinar. O educador que não tem um sonho, uma utopia, não é comprometido... Não é competente, não é ético. Não pode educar sem um sonho.

A emoção é parte do ato de conhecer. Em alemão, educar significa cuidar, acolher. E nossa sociedade precisa cuidar e acolher nossas crianças com vidas duras e tristes, elas precisam de alegria, amor e cuidados.

O novo educador também é um profissional de encantamento, é um promotor de vida, do bem viver, educa para a paz, a sustentabilidade. O novo profissional da educação é também um profissional que domina a arte de reencantar, de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se e de mudar.

Cada professor(a), com a sua condição humana, apresenta desafios particulares a serem transpostos, matrizes pedagógicas a serem re-definidas, autorias a serem desveladas. Deixamos a provocação para aqueles que fazem a formação inicial e continuada, de que a

alegria de ser professor-autor chega com a união do ensinar e aprender, a partir do desenvolvimento dos saberes oriundos da formação inicial, em sintonia com os movimentos de autorias no cotidiano profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2008.

ANDER- EGG, E. EL. **El taller uma alternativa para a renovación pedagógica**. Buenos Aires: Magistério Del Río Del Plata, 1991.

ALMEIDA, B. **A escrita na formação continuada de professores alfabetizadoras: práticas de autoria**. Universidade de São Paulo, Tese de Doutorado, 2007.

ALMEIDA, C. A. **Edgar Morin Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ASSIS, G. S. **Ideário Freireano: um referencial teórico- metodológico para a formação político-pedagógica do professor**. Universidade federal da Paraíba. Tese de Doutorado. João Pessoa, 2007.

ANTUNES, C. **A linguagem do afeto**. Campinas, SP: 2005.

ASSMAN, H. **Reencantar a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. et al. **Competência e sensibilidade solidária. Educar para a esperança**. Vozes: Petrópolis, RJ: 2000.

_____. **Reencantar a educação, rumo á sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: Unimep, 1995.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10ª ed. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Florense Universtária, 2007.

ALESSANDRINI, C. D. **Oficina criativa e psicopedagogia**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996.

ANDRADE, M. S. **O prazer da autoria: a psicopedagogia e a construção do sujeito autor.** São Paulo: Memnon/Unisa, 2002.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação.** 44ª. ED. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BARBOSA, M. C. S. et al. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, R. L. L. (org.) **Formação de educadores.** Desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

BARBOSA, J. (COOR). et. 199L. **Autores cidadãos. A sala de aula na perspectiva multirreferencial.** São Paulo: UFSCar, 2000.

_____. **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas.** São Paulo: UNESP, 2006.

BARBOSA, M.,C.; HORN, M., G. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARTHES, R. **O prazer do texto.** 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Paradigma da complexidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BECKER, F. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos.** Revista Paixão de aprender, Porto Alegre: SMED, n.5, p. 18-23, Out. 1993.

BICUDO, M. A. V. **Formação de professores? Da incerteza á compreensão.** Bauru, SP: Edusc, 2003.

BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Uma introdução á teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1991.

BOAS, V. B. M. **Portfólio, Avaliação e Trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

BOLZAN, D. **Formação de professores. Compartilhando e reconstruindo conhecimentos.** Porto Alegre: Meditação, 2002.

BOOFF, L. **O despertar da água: o dia- bólico e o sim- bólico na construção de realidade.** 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOSSA, N. **A psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. 2 ed. Porto alegre: Artes Médicas, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96.** MEC, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **O plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007.

BRASIL, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985.

CAMBI, F. **História da pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, C. M. **Saberes Docentes e Autonomia dos professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CANDAU, V. **A diferença na Universidade ainda é mais um esbarrão do que um encontro.** In: **Cotidiano e diferentes saberes.** GARCIA, R. L. et al. Rio de janeiro: DP&A, 2006.

CARVALHO, M. V. C. **Temas em psicologia e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CASTANHO, M. E. L. M. **A criatividade na sala de aula universitária.** In: VEIGA, I. P. A. e CASTANHO, M. L. M. (org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco.** Campinas: Papirus, 2000.

CAPRA, F. **A teia da vida. Uma nova compreensão dos sistemas vivos.** 9ª edição, São Paulo: Cultrix, 1997.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2003.

DAVIS, C. **Ofício de Professor: aprender mais para ensinar melhor.** v. 2, São Paulo: Fundação Victor Cívica, 2003. (cadernos)

DARSIE, M. M. P. **Perspectivas epistemológicas e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.** Cuiabá: Uniciências, V3, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 8 ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.

DORNELES, M. A. **Universidade, educação e espiritualidade.** In: PERES, V. L. et al. **Tecnologias da educação: tecendo relações entre imaginário, corporeidade e emoções.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2006

DUARTE, N. **A individualidade para si.** Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

EGG-ANDER, E. **El taller una alternativa para La renovación pedagógica.** Buenos Aires: Magistério Del Rio Del Plata, 1991.

FAZENDA, I. **Dicionário em construção- Interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Interdisciplinaridade- transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção num processo de mundialização.** Congresso de didática e práticas de ensino, 2008.

FERNANDES, C. M. B. & G RILLO, M. **Educação Superior. Travessias e Atravessamentos.** Canoas: Ulbra, 2001

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo. A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____ **Os idiomas do aprendente. Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, A. B. H. **O novo dicionário da Língua Portuguesa.** 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, M. S. **Pelos caminhos do conhecer: uma metodologia de análise da elaboração conceitual.** In: IBIAPINA, I. M. L. ET AL. **Pesquisa em Educação múltiplos olhares.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

FIGUEIREDO, J, B. A. e SILVA, M, E. (Org.). **H. Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire II. Reflexões e possibilidades em movimento.** Fortaleza: Edições UFC, 2009.

FORSTER, M. M.S.et al. **Licenciaturas, Escolas e Conhecimento.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. (org). **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. **A Universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas.** In: Machado, M. L. A. **Encontros e desencontros na educação infantil.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Conscientização.** São Paulo: Moraes, 1980.

_____ **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

_____. **Extensão ou comunicação.** 10. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

_____. In: GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

_____. **Pedagogia da esperança. Um encontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

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

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **O papel do registro na formação do educador.** Disponível em <
[HTTP://www.palpitar.com.br](http://www.palpitar.com.br)> Acesso em 22, junho2010.

FERRAÇO, C. E. Redes entre saberes, espaços e tempos. In: ROSA, D. G. E SOUZA. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** In: XI Endipe, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FIGUEIREDO, J. B. A. **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire II. Reflexões e possibilidades em movimento.** Fortaleza: UFC, 2009.

FORSTER, M. M.S.et al. **Licenciaturas, Escolas e Conhecimento.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

FURLANETTO, E. C. A. **A formação do professor interdisciplinar do professor sob a ótica da psicologia simbólica.** Tese de doutorado. Educação: supervisão e currículo. PUC-SP, 1997.

GADOTTI, M. **Paulo Freire e a boniteza do sonho de ensinar e aprender com sentido.** In: Paulo freire na história da Educação do tempo presente. Biblioteca das ciências Sociais. Edições Afrontamento. 2006.

GATTI, B.; BARRETO, S. E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** UNESCO, 2009.

GARCIA, R.L.(org.) **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: UNIJUI, 1992.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

GONZÁLES, Rey, F., L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico –cultural.** São Paulo: Pioneira Tomson Learning. 2005

_____ **Pesquisa Qualitativa e subjetividade. Os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira, Tomson Learning.

GRASSI, T. M. **Oficinas psicopedagógicas.** 2ª Ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

HOUAISS, A. V. M. S. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI. Os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Formação permanente do professorado novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

JOLIBERT, J. et al. **Transformando a formação docente.** Uma proposta didática em pesquisa-ação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LANE, Silvia. T. M. **Avanços da psicologia social na América Latina.** In: LANE; SAWAIA (Org.). **Novas veredas da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense/EDUC, 1995.

_____. **Paulo freire e a ética da afetividade.** In: Formação humana e dialogicidade em Paulo freireII. Reflexões e possibilidades em movimento. Fortaleza:UFC, 2009.

LUDKE, M. **O professor, seu saber e sua pesquisa.** Educação e Sociedade. Campinas, n.74, Abril de 2001.

_____. **Ensinar e aprender.** Sujeitos, saberes e pesquisa. X Endipe. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 5ª ed. São Paulo: Àtica, 2000.

MACHADO, N. J. **Educação competência e qualidade.** São Paulo: Escrituras, 2009.

MACHADO, Ana, M. **Balaio: livros e leituras.** Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2007.

_____. **Texturas sobre leituras e escritos.** Rio de Janeiro, RJ. Nova Fronteira: 2001.

MACHADO, R. S. **Currículo e complexidade. A perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo.** 2ª Ed. Salvador: EDUFBA, 2002.

MACHADO, A. M. N; GIANELLA, M. **Da fofoca a citação.** In: CALIL. E. (Org.). **Trilhas de escrita. Autoria e ensino.** São Paulo: Cortez, 2007.

MAFRA, J. F. **A Conectividade Radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire.** FEUSP. Tese de Doutorado. São Paulo, 2007.

MARIN, A.J. **Educação continuada.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

MARTINS, A. V. Sobre Forma/Ação. In: BICUDO, M. V. A. (org.). **Formação de professores? Da incerteza á compreensão.** Bauru, SP: EDUC, 2003.

MATURANA, H. & VARELA, F. **A árvore do conhecimento.** São Paulo: Psy II, 1995.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MAZZOTTI, A. J. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação.** São Carlos, EDUFSCAR, 2002.

MORAES, C. **O paradigma educacional emergente.** Campinas, SP: Papirus, 2005.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2006.

_____. **A religação dos saberes, o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2002.

_____. **Ciência com consciência.** 11 ed., Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2008.

_____. **Diálogo sobre o conhecimento.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. **O método 2: a vida da vida.** 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **O método 3: o conhecimento do conhecimento.** Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **O método 4: as idéias, habitat, vida, costumes, organização.** 4ª ed, Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **O método 5. A humanidade da humanidade. A identidade humana.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O problema epistemológico da complexidade.** Sintra: Europa- América, 1996.

_____. **Os sete saberes necessários á educação do futuro.** São Paulo/Brasília: Cortez ,

_____. **O paradigma perdido: a natureza humana.** 5ª edição. Lisboa: Europa-América, 1991.

NÓVOA, A. (org.). **As vidas de professores.** Portugal: Porto, 1992.

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

_____. **Profissão Professor.** Portugal: Porto, 1991.

OLIVEIRA, S. M. L. G. **As concepções de aprendizagem no contexto educativo: um estudo diagnóstico em alunos de um curso de magistério no nível médio.** Natal-RN, 1999.208p. Dissertação de Mestrado.

OLIVEIRA, MARLY., M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis:Vozes,2007.

PAÍN, S. **A função da ignorância.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PLACO, V.; SOUZA, V.L.(org.) et.al. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores. pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREIRA, I., S. **A vontade de sentido na obra de Viktor Frankl**. Psicol. USP. {online}. Março. 2004. Disponível na Word Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br>. Acesso em: 14Junho,2010.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed

_____.; et al. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin**. A educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PIMENTA, S. G. **Didática, Didáticas específicas e formação de professores: construindo saberes**. In: TIBALLI, A. et al **Concepções e práticas em formação de professores diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP7A, 2003.

_____. et al. **Docência no ensino superior: construindo caminhos**. In: BARBOSA, R. L.L.(Org.). **Formação de educadores. Desafios e perspectivas**.

_____. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

POLITY, E. **Dificuldade de Ensino, Que história é essa...?** São Paulo: Vetor, 2002.

PORTO, T. M. E. **A comunicação na escola e a formação do professor em ação**. In:

_____. **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas.** Araraquara: JM, 2003.

PRADO, G. V. T. et al. **Percursos de autoria.** Exercícios de Pesquisa. Campinas, SP. Alínea, 2007.

RODRIGUES, J. M. C. (org.) **Construindo a profissionalização docente.** João Pessoa: Editora Universitária, 2003

_____. **Formação docente.** Contribuições do ideário de Paulo Freire. João Pessoa: Sal da Terra, 2006

ROMANELLI, E., J. et al. **A escola criativa. Um diálogo entre Neurociências, Artes visuais e música.** Curitiba: Melo, 2010.

_____.; RÊGO, GAUDÊNCIO, R. (org.) **Formação Docente: coletando textos, discutindo idéias.** João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2004.

RIOLFI, C. R. **Quebras na escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de língua portuguesa.** In: CALIL, E. (org.). **Trilhas de escrita. Autoria, leitura e ensino.** São Paulo: Cortez, 2007.

RICHARDSON, R., J. **Pesquisa Social. Métodos e Técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

REGO, T. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SACRISTÁN, G. **Educar e conviver na cultura global.** As exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, F.; GAMBOA, J. C. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 2002.

SCOZ, B. **Psicopedagogia**. Contribuições para uma educação pós-moderna. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Psicopedagogia**. Um portal para a inserção social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SILVA. **Valores em educação**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, E. F.; VEIGA, A. P. I. **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papirus, 2010.

TARDIF, M. C. L. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____ **esboço de uma problemática do saber docente**. Revista Teoria e educação n. 4. Porto Alegre: Pannonica.

VASCONCELOS, M. E. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VINCENT, J. D. **As paixões e o humano**. In: Morin, E. A religação dos saberes. O desafio do século XXI, 4ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

VEIGA, Ilma, P. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZILBERMAN, R. **Autores entre o testemunho e o arquivo**. Disponível em [HTTP://www.assis.unesp.br](http://www.assis.unesp.br). Acesso em 11, maio 2010.