

CONVERSAS AO PÉ DO OUVIDO: HISTÓRIAS DE PROFESSORAS QUE OUSAM FAZER DIFERENTE

SECRET CHATS: HISTORY OF TEACHERS WHO DARE DO DIFFERENTLY

Sandra David Bucholz¹

RESUMO: Este artigo traz um relato de minha dissertação que analisou um grupo de professoras envolvidas em processo autônomo de formação continuada. A pesquisa procurou compreender essa possibilidade de formação no âmbito da escola e seus efeitos nas trajetórias profissionais e pessoais de quatro professoras, bem como seus reflexos nas mudanças mais amplas das políticas de formação docente e inovação pedagógica. Maturana e Varela foram as referências teóricas no entendimento da formação continuada das professoras como processo autônomo, complexo e subjetivo em que o viver-conhecer se tece em redes de experiências e conversações produtoras de conhecimento, fluindo em congruências múltiplas no desejo de mudar.

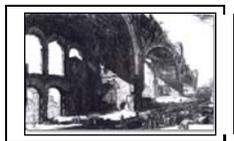
PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada, subjetividade, Experiência, Autonomia.

ABSTRACT: This article brings a report of my dissertation that examined a group of teachers involved in the process standalone training continued. The survey sought to understand the possibility of training within the school and its effects on personal and professional trajectories of four teachers, as well as its consequences in the wider changes of policies to teacher training and pedagogical innovation. Maturana and Varela were the references in the theoretical understanding of the continuous training of teachers as standalone process, complex and subjective in that the live-knowing if made in networks of experience and talks producing knowledge, streaming into multiple congruences in the desire to change.

KEY-WORDS: Continuing Education, subjectivity, experience, Autonomy.

Esta pesquisa trata das transformações vivenciadas por um grupo de professoras em um processo autônomo de formação continuada e se constrói a partir de meu percurso

¹ Sandra David Bucholz é professora com graduação em Educação Física, Especialista em Educação Física Escolar, Psicopedagoga e Mestre em Educação nas Ciências pela INIJUI RS. sandradavidbucholz@hotmail.com



como professora em escola pública de ensino fundamental, durante o qual surgem perguntas acerca da experiência docente vivenciada como fator inerente à formação continuada. Como coordenadora pedagógica na escola, eu percebia as inquietações que surgem no processo pedagógico diário das professoras, as diferenças nos modos de fazer que se produzem em meio a situações distintas de formação e vivências cotidianas na escola e demais espaços sociais.

Busco, portanto, compreender a experiência de formação continuada autônoma de um grupo de professoras em exercício, com o foco voltado para o modo como elas concebem as suas práticas e as transformações que a própria formação implica. Penso que é necessário compreender essa possibilidade de formação e seus efeitos nas trajetórias profissionais e no trabalho que se desenvolvem no espaço escolar. Assim, as perguntas que instigam meu interesse de pesquisa são:

- Como as professoras se engajam em um processo autônomo de formação continuada? Como acontecem as transformações por elas vivenciadas e como um processo autônomo de formação continuada se reflete na escola, na forma de projeto político-pedagógico mais amplo?

Em um processo autônomo de formação, há questões comuns ao grupo de professoras, como o desejo de transformação das práticas pedagógicas. Nesse sentido para o qual aponta Maturana, de um presente que emerge de um passado inventado e de um futuro que imaginamos no presente e que também modula o fazer, é que procuro observar, nesta pesquisa, desde as circunstâncias que favoreceram o engajamento de professoras em processos de conhecimento até as transformações possíveis nessa modalidade de aprendizagem e formação.

Inspirada em pesquisadores que assumem essa direção, parto da premissa de que a profissão de professora exige uma constante construção/reconstrução de si mesma, enquanto pessoa e profissional, o que, no dizer de Nóvoa (1995a), significa assumir a responsabilidade do “próprio desenvolvimento profissional”. O estar sendo professora

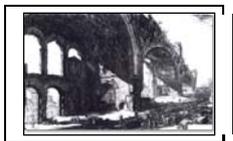


implica um assumir-se como ser provisório em permanente construção, numa perspectiva de que a formação tem caráter de continuidade, o que supõe acolher um processo em que ainda se tem muito a aprender. Nesse enfoque, a opção metodológica para o desenvolvimento da pesquisa foi a interpretação qualitativa, com viés etnográfico. Isso significa que o processo de coleta de dados enfoca, sob forma de *redes de conversação*, as transformações que ocorrem na trajetória de três professoras que buscam pensar a teoria que embasa suas práticas. Essas professoras valorizam a observação das práticas (equivocos, correções, avanços) e as mudanças que vão vivenciando, em processo constante de re-flexão sobre o seu fazer.

A pesquisa foi realizada envolvendo um grupo de quatro professoras: uma professora de uma Instituição de Ensino Superior da região, que participou de todos os encontros como integrante do grupo, e três professoras de séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª série, classe de alfabetização) que atuam em uma escola pública do município de Santa Rosa RS, a qual, para preservar sua identidade, denomino “Escola Cristal”. Esta escola acolhe em torno de 500 alunos nos seus três turnos.

A coleta dos dados iniciou-se em 2003 e continuou até o final de 2005, quando pude observar o trabalho mais efetivo de construção de um processo de formação continuada organizado pelo próprio grupo pesquisado. As professoras pesquisadas são identificadas por pseudônimos, Pérola, Esmeralda, Rubi e Diamante. Esta denominação foi escolhida numa analogia metafórica para enfatizar o valor dessas “pedras preciosas” que fazem diferença na escola e demais espaços educativos.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: o acompanhamento e registro de todos os encontros e reuniões semanais do grupo durante o ano de 2003 e que se tornaram quinzenais ou mensais em alguns momentos durante os anos de 2004 e 2005; entrevistas individuais livres sob forma de conversa informal e entrevistas com o grupo. Todas as entrevistas na forma de narrativas foram gravadas e transcritas e o levantamento dos encontros foi feito com as anotações que considerei necessárias, porque, muitas vezes,



as falas e situações foram recorrentes. Penso que cada professora participante da pesquisa, nas suas narrativas, somente expõe aquilo que pode e aquilo que “deseja ver transmitido a outros sobre sua vida pessoal e profissional” (FONSECA, 1998, p. 38). Esse ambiente de espontaneidade é expresso pela professora Diamante: “*Como é bom parar e conversar sobre o que fazemos, assim, tiramos o tempo para contar livremente as coisas que acontecem no nosso dia a dia, se não fazemos assim, não tiramos este tempo*” (Professora Diamante).

Sobre a narrativa, Benjamin escreve: "Esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente; integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila" (1989, p.107). Entretanto, para que isso aconteça faz-se necessário ouvir e considerar a história do sujeito deixando que ele a conte. O depoente, ao narrar, descreve e, ao mesmo tempo, compõe o seu cenário, estabelecendo uma comunicação com o ouvinte, e significados tendem a ser atribuídos para ambos nessa escuta recíproca.

Estas reflexões favorecem a percepção de que a produção de narrativas serve, concomitantemente, como procedimento de pesquisa e como alternativa de formação. Ela permite o desvendar de elementos quase misteriosos por parte do próprio sujeito da narração que, muitas vezes, nunca havia sido estimulado a expressar organizadamente seus pensamentos. “*Era preciso a gente sempre parar e registrar tudo que fizemos, para lembrar de coisas que fizemos e esquecemos*” (Professora Diamante). Apoiadas pela coordenação pedagógica, o grupo envolvido nesta pesquisa resolveu, sem qualquer exigência da escola ou dos órgãos de ensino, buscar auxílio mútuo para que pudesse avançar no modo de ensinar e aprender.

Na minha trajetória muitas coisas aconteceram, uma coisa maravilhosa que aconteceu foi aprender em grupo, grupo de colegas. Foi algo que ao ingressar nesta escola, aconteceu com mais duas professoras e a coordenadora. A gente buscou suporte, buscou uma professora de Instituição de Ensino Superior que nos acolheu. E nós demos um tiro no escuro!!! Nós decidimos que iríamos mudar a prática!!! Vamos sair deste método tradicional. Dessa mediocridade. Porque a gente viu que não dava mais pra continuar daquela maneira! (Professora Pérola).



Nesse processo que chamo de formação autônoma, há algo que difere das outras modalidades de formação continuada, que se dão na forma de palestras e cursos em geral. Há envolvimento das professoras na busca do conhecimento, há um coletivo que se constitui, sem qualquer exigência, que se faz por opção do grupo, espontaneamente, sem a coordenação de ninguém e sim com o compromisso de todas. Um modo de estabelecer redes de conversação ancoradas no respeito mútuo, situações que, no meu entendimento, configuram condições para uma transformação de práticas docentes, na compreensão de seu próprio viver uma circunstância, como postula Maturana:

La comprensión del vivir de u ser humano e relación con la transformación congruente de las circunstancias de su vivir, no depende de ningún supuesto ontológico, y no implica referencia alguna a una supuesta realidad trascendente ya que solo se funda en las abstracciones de las coherencias operacionales que el observador hace de su propio operar en el fluir de su vivir y convivir (MATURANA, 2004, p. 14).

De forma natural e espontânea, as inquietações do grupo foram surgindo; sentíamos que era necessária uma mudança radical nos nossos modos de fazer e viver, pois, nos tempos de transição paradigmática em que vivemos (SANTOS, 2002), os profissionais não mais podem prescindir de um repensar sobre a ciência e suas conseqüências sociais, políticas, econômicas e ecológicas, bem como da sua influência sobre a instituição de novos imaginários e representações sociais.

Talvez tenhamos que aprender a nos apresentar na sala de aula com uma cara humana, isto é, palpitante e expressiva, que não se endureça na autoridade. Talvez tenhamos que aprender a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana, isto é, frágil atenta que não passe pela propriedade (LARROSA, 2003, p. 165).

Como se pode observar nas falas das professoras, elas tinham vontade de fazer diferente, mudar a prática pedagógica, porém, não estava claro para elas o que isso significava efetivamente.



A gente nem sabia direito como que ia funcionar, como que ia ser o resultado, mas, a gente tava ali, tinha vontade, tinha aquela paixão, aquela coisa assim, que queria fazer algo diferente. A gente sabia que tinha que fazer algo diferente (Professora Esmeralda)

Fica evidente, entre as cinco professoras, que diante do contexto escolar estavam saindo do trivial, do conhecido, do conforto, tentando crescer profissionalmente, com uma empolgação e firmeza contagiante. Assim como estavam não mais queriam continuar, estavam convencidas de que a prática que realizavam não era condizente com as necessidades dos alunos. E estavam conscientes de que a mudança é uma jornada, cujo mapa não se conhece antecipadamente.

E então a gente foi! [se referindo ao início do processo de formação continuada autônomo, que no início proporcionou momentos de insegurança e medo] A gente sofreu muito! Foi bem complicado, meu Deus!!! [silêncio]

Mas a gente acreditou e não desistiu, perseverou. E hoje se tem a recompensa, o prazer! (Professora Pérola).

Através desse processo, as professoras assumem que estão inseguras, assumem que nunca fizeram assim. “*Não se tinha idéia do todo, era uma grande preocupação se aprofundar realmente, se queria fazer o melhor que podia*” (Professora Esmeralda). Assumem que querem aprender e crescer profissionalmente, e assumem o não saber fazer e a fragilidade a qual não estavam acostumadas, estavam conscientes de que tinham muito que aprender. Acredito ser este um ponto de suma importância, pois pude observar que foi a partir daí, do momento em que assumiram que não sabiam fazer, que começaram a haver as transformações. Cada uma assumindo suas limitações, abertas a novos conhecimentos.

É bem assim, quantas vezes a professora Rubi dizia para nós:

- Não vamos fazer assim, quem sabe assim, ou outros exemplos.

A gente não se importava de corrigir, estava receptiva. (Professora Esmeralda)



As professoras mostraram-se receptivas a questionamentos que vinham de reflexões individuais ou das colegas que levantavam questões, as quais, em situações anteriores, poderiam ficar nas entrelinhas. Saliento a importância dessa atitude:

Como numa vez que a professora Rubi que entrou na minha sala.

Eu achava que a minha sala estava linda com cartazes até o teto. A professora Rubi perguntou para mim:

- Tu não acha que a sala está muito poluída? Questionou:

- Esses cartazes estão sendo utilizados ou é para exposição? (Professora Esmeralda).

Em situações anteriores, a professora com certeza ficaria arrasada com a observação, acharia que seu trabalho não tinha o menor valor, sentir-se-ia desvalorizada. Talvez, até quisesse desistir. Percebo que uma reação positiva foi tomada pela professora diante da situação descrita. *“Na hora, fiquei surpresa com a colocação, mas, não magoada, logo comecei a pensar e me dei conta que ela tinha toda a razão!”* (Professora Esmeralda). Como nos depoimentos:

Nós conversamos e aceitamos nossas limitações, sempre com vontade de evoluir e não são todos iguais. Muitos colegas em situações como essa iam pedir demissão ou chorar três dias sem parar [risos] (Professora Pérola).

Nós sofremos no início, mas, agora a gente vê que é muito fácil (Professora Esmeralda).

Esse é um exemplo real de que todas as observações feitas eram bem aceitas, refletidas, questionadas, discutidas muitas vezes, porém, sem demagogias e enganações. Cada uma se posicionava diante da situação e chegava a sua conclusão pessoal. Era permitido o equívoco. Nessa mesma perspectiva, Maturana (2004) escreve:

Defiendo el derecho a cometer errores, el derecho a cambiar de opinión, y el derecho a abandonar la sala en cualquier momento. Porque el que puede cometer errores puede corregir-se. El que tiene derecho a cambiar de opinión puede reflexionar. Y el que tiene la posibilidad de levantarse e irse, si se queda, es por su propia voluntad (MATURANA, 2004, p. 63).



O planejamento do dia seguinte era uma dúvida constante nos primeiros meses do processo. A cada encontro, surgia a ansiedade diante do não saber. A expressão tão comum “dar aula” ainda aparece. Posteriormente, começam a usar termos como “trabalhar com eles”, “proporcionar”, “pesquisar com eles”. O modo de falar das professoras desvela a mudança de pensamento com relação ao ato educativo. “No podemos hablar de nada externo a nuestro vivir y convivir, porque todo que lo hablamos surge en las coordinaciones de coordinaciones de haceres y emociones en nuestro convivir en el *linguajear*” (2004, p. 13).

No caso, sempre o planejamento era uma incerteza, a gente procurava fazer sempre juntas. Cada uma fazia um pouco, a gente se trocava, isso são coisas assim...

É muito bom quando tu têm alguém, quando tu tem um grupo em que tu pode dividir, pode contar, que tu pode dizer:

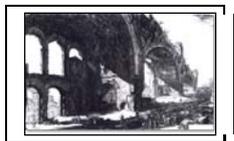
-Tu faz isso, eu faço aquilo, e em outro dia aparece a coisa feita sabe (Professora Esmeralda).

As professoras *aprendentes*, que se abriram ao diálogo e à crítica, compartilhavam os questionamentos e as incertezas, num processo que possibilitava refletir sobre as suas práticas, sobre as idas e vindas, sobre os avanços e recuos, consolidando, assim, os saberes que emergem da prática.

A partir do momento que eu me coloco como aprendente, ele também vai aprender, até mais rápido. Se eu estou lá na frente, eu sei tudo, vocês quietinhos ali copiem. Qual é o tipo de relação que tem? O professor deve assumir também suas fraquezas, o professor é humano também e também erra. (Professora Pérola)

Dessa forma, é importante que os cursos de formação conheçam os saberes da prática ou da experiência dos professores, pois eles fornecerão as pistas necessárias para entender como as professoras produzem o contexto de seu trabalho pedagógico.

Antes, a gente no caso, chegava na sala de aula colocava aquelas questões. Se o aluno aprendia, aprendia. Se não aprendia ficava por isso mesmo. Tu seguia adiante e às vezes dava uma desculpa para o aluno por ele não aprender ou achava alguma coisa. E hoje não, hoje, eu acho que a gente vê como é que eu vou dizer, a gente vê com outro olhar esse não saber dele. É esse saber que tem que tá dentro da gente, sempre lendo buscando alguma coisa de teoria pra na prática fazer



aquele confronto que não é sempre aquilo que tá no papel. Às vezes, a realidade é diferente... (Professora Esmeralda).

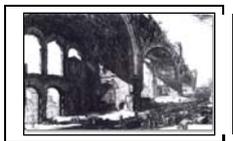
A mudança de atitude da professora diante das dificuldades de aprendizagem do aluno é marcada pela relação teoria/prática que leva a uma mudança do foco de seu fazer pedagógico, antes centrado no currículo, para o aluno concreto e não idealizado. Therrien (1995) salienta o quanto os estudos sobre a formação do professor ainda persistem numa dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência.

Saliento aqui a necessidade que o grupo tinha de conversar. Encontrar-se tornou-se uma prática cotidiana, e mesmo eventualmente ocorrendo fora do horário de trabalho não gerava nenhuma tensão, pelo contrário, produzia uma sensação de bem estar e acolhimento.

Como no meu caso, nestes dias eu estava angustiada porque eu não conseguia trabalhar os grupos com meus alunos, estava sendo difícil, eles não queriam trabalhar nos grupos, gerava muito conflito. Conversando com as colegas, mesmo que não foi um encontro assim, eu já consegui muitas coisas com eles. Então, é muito importante as reuniões para trocar idéias com os colegas. E surgiam várias idéias, depois fiquei pensando, como é que eu não tinha percebido isso... Às vezes a gente pensa que o problema é só na minha sala e conversando a gente vê que as outras também têm. É muito importante parar e trocar idéias... (Professora Diamante).

Assim, acredito que, no processo de formação continuada e na dialogicidade do grupo, estamos num grande laboratório pedagógico, pois, constantemente, fazemos experiências e descobrimos práticas relevantes, oportunas e caminhos para responder às nossas inquietações pedagógicas.

Uma coisa que foi muito importante são os encontros que temos para trocar idéias, falar, trocar, dividir somar. Muita teoria, muito já se evoluiu, muito ainda vai se evoluir sobre a prática. A questão sobre o que se fazia e o que se faz e vai se evoluir progressivamente, mas se não tivesse este momento...[silêncio] Este momento proporcionou esta parada para refletir sobre a nossa prática (Professora Esmeralda).



As instituições são representadas socialmente pelos seres humanos. Diante disso, os professores atuantes nas instituições universitárias do nosso tempo tornam-se agentes diretamente responsáveis pelo atendimento ao chamado das escolas, contudo não se despojam de sua subjetividade e é como seres humanos encarnados e singulares que passam a integrar grupos como este em estudo.

Uma coisa que eu nem sabia que seria possível, que a universidade ia olhar para nós, que até quando a coordenação disse: - Vamos lá, vamos lá para conversar com a Professora Rubi! Eu até pensei:

-Imagina que dentro da universidade alguém vai olhar para nós, vai querer alguma coisa com nós. E muito pelo contrário, sem pagar nada, e teve também o apoio logo após também das psicólogas, e com certeza se precisarmos o apoio de outras áreas a gente sabe que pode contar (Professora Pérola).

Há algo que se destacou ao longo do processo de observação da experiência deste coletivo de professoras: uma busca autônoma pela formação, um desejo de transformação dos fazeres na sala de aula e na escola como um todo.

Nesse sentido, a autonomia do grupo pesquisado é considerada na perspectiva individual e coletiva, tendo em vista as opiniões aceitas, discutidas, comentadas espontaneamente e cada uma dentro de seu viver recursivamente gerando seu conhecimento. Nesse sentido, não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato. O estar juntos em interações recorrentes faz do outro um legítimo outro. Essas condições de possibilidade constituem seu próprio fundamento, que está na emoção. Diferentes emoções indicam diferentes domínios de ações. São as emoções que constituem o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência; e é esse modo que conta quando falamos do social. Só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro; e tal aceitação só ocorre quando os envolvidos têm certo nível de autonomia.

Assim, autonomia e sensibilidade são processos recorrentes. Perceber-se e perceber o outro é fundamental quando se quer estabelecer uma relação autêntica de



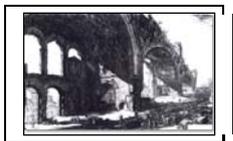
interação, não importa o meio ou canal que estabelece o vínculo. A constituição da autonomia pressupõe o entrelaçamento dos mecanismos particulares com os vividos e construídos socialmente. A autonomia, na perspectiva da biologia do conhecer, se constrói desde a idéia de que dois seres humanos, através de redes de conversações, vão se perturbando mutuamente, ninguém muda o outro. Esse movimento está presente na fala da professora Diamante:

Temos aqui na escola mesmo, casos, individuais. Cada professor teve oportunidade de repensar a sua prática se proporcionou este espaço, mas, foi só as primeiras e as quartas que quiseram. Então, eu não posso criticar aquilo que desconheço. Mas sempre foi respeitada a autonomia do professor na sua sala de aula. Isto é importante. Não adianta vir de fora, o professor deve querer estar aberto. É o medo do novo, porque assim, nesta questão, faz tantos anos que fazem assim agora vão ter que mudar? Medo de enfrentar certos desafios. Muitas vezes ele não quer mudar para não enfrentar o novo o desconhecido. Não é que este professor não esteja certo na sua maneira de agir, não tenha angústias também, mas se chegar fazer a uma mudança o que vai acontecer? O próprio professor precisa se desafiar ser capaz. Muitos resistem neste sentido. Medo do desconhecido.

As professoras sujeitos desta pesquisa, ao estarem envolvidas em uma rede escolar e ao ajudarem a tecer essa rede em conversações que, conforme Maturana, são o nosso modo de existir, marcam pela diferença que inauguram. O mesmo autor enfatiza que tecemos redes de conversações na constante busca de conservação de um modo de viver. Essas professoras se engajam em uma busca de fazer do trabalho na escola uma produção que oportuniza às crianças e a elas mesmas a aprendizagem.

Também enfatizo que a inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere. Destaco, igualmente, que a inovação não é um fim em si mesma, mas um meio para transformar os sistemas educacionais.

Outra coisa que me marcou. Foi que, quando eu ia pra escola pra fazer os encontros com vocês, isso provocava uma... [silêncio] Um movimento na escola, as pessoas se instigavam se movimentavam, olhavam.. Esses olhares, essas linguagens de admiração, respeito, e talvez questionamento. E isso me marcou, eu vi que tinha aquela



curiosidade brotando. Que já tinha um efeito de transformação o fato das gurias, de vocês terem buscado sem compromisso. Não se tinha compromisso com essa parafernália toda, não tinha nada que se ganhasse a não ser aprende, né! (Professora Rubi).

Numa instituição aprendiz, há espaço para o conflito. Admitir essa possibilidade significa favorecer a formação de uma comunidade de profissionais sempre abertos a aprender, a buscar a ajuda um do outro, a rever e modificar continuamente suas práticas. Uma instituição aprendiz extrai da tensão emergente da diversidade a força de seu próprio desenvolvimento.

Não basta pretender que as professoras acreditem que a criança deva construir e ser sujeito do conhecimento. Há que se considerar que também as professoras precisam ser reconhecidas como sujeitos de seu fazer cotidiano, reconhecendo-se como autoras e protagonistas de suas ações, ou seja, é preciso que as próprias professoras tenham condições de construir seus conhecimentos sobre seus próprios trabalhos (DIAS DA SILVA, 1994, p. 46). Por vezes, as propostas de formação, em minha trajetória, se mostraram bastante focadas em temas relacionados aos percursos das crianças, esquecendo-se de que, nesses espaços, havia professoras, profissionais encarregadas de promover a aprendizagem. Algumas aprendizagens ainda pouco claras se mostravam na direção de que era preciso falar, ler e refletir sobre os processos objetificados, excluindo a vivência daquelas que têm a tarefa de ensinar: as professoras.

O processo desencadeado nesta pesquisa deixou evidente que a formação contínua do professor será eficiente à medida que buscar o papel ativo do educador, que, através da reflexão sobre sua prática, adquirirá conhecimento crítico de sua ação docente, podendo, a partir daí, reconstruir os condicionantes de sua ação, os pressupostos de suas escolhas cotidianas, bem como reconstruir-se como pessoa, como identidade. Corroboram esse entendimento as palavras de Maturana:

Los otros que escuchan o participan en la conversación se sienten aceptados de una manera que también les permite mostrarse de una



manera auténtica y por lo tanto agradable para ellos. No son atacados, no son obligados a nada; cuando alguien se muestra desnudo y sin defensas, ellos también pueden mostrarse tal como son (MATURANA, 2004, p. 64).

Ao se conceber a formação de professoras como um dos importantes componentes num processo de mudança, há que se salientar que essa formação não se faz antes da mudança, faz-se durante.

Então, eu acredito também que as coisas vão mudar. Assim como nós mudamos, eu acredito que possamos contagiar as outras, que vendo o nosso empenho, a nossa dedicação, nossa empolgação. É trabalhoso, é, mas, ele dá um prazer assim imenso!!! É gratificante a gente vê o retorno de tudo isso!!! E então, eu acredito como já se vê lá na escola ah... Até por pessoas que estão estudando, estão mais abertas em saber, estão curiosas (Professora Pérola).

Avaliando a experiência, as professoras concluem que, muitas vezes, perdem-se oportunidades de conhecimentos em ações de formação continuada pelo fato de serem, estas, propostas externas, cujas expectativas de mudança não pertencem “aos” educadores que atuam na escola, mas sim às políticas públicas mais amplas. Porém, quando a iniciativa parte dos sujeitos envolvidos, o processo é diferente porque está assentado no desejo de mudar.

É uma oportunidade, assim, diferente que a gente teve. Então, eu acho que essa formação que a gente tem, foi muito boa, com esse grupo que tava disposto a trabalhar, né? Acho que outros colegas se eles tivessem essa mesma oportunidade (silêncio) talvez iriam querer participar! Pena que não podemos e não temos tempo para poder trazer mais pessoas engajadas. É bem a coisa do querer. Mas é assim, às vezes elas tem oportunidade, e não sentem vontade de participar, mas isso tem que vim de dentro tem que ter aquele querer mesmo, né? (Professora Esmeralda).

A Professora, nessa narrativa, remete-se ao conceito de autonomia ao qual tenho me referido ao longo desta escrita: as oportunidades são coletivas; as escolhas, individuais. Para Maturana (1997), nenhum organismo pode especificar o que se passa com o outro organismo (a nível orgânico). Já no viver humano, não tocamos o sistema nervoso do outro, apenas podemos provocar perturbações e ajudar a refletir. Esse processo, em nossa

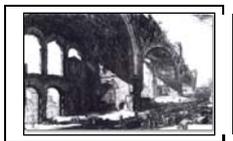


trajetória, inicia-se com as perguntas que nos fazemos e que podemos ajudar os outros a se fazerem.

A reconstrução da escola tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelas professoras. A profissão docente representou, no passado, um dos lugares em que a idéia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas, para que isso aconteça, é preciso que as professoras sejam estimuladas a refletir sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão.

A partir da experiência com formação continuada autônoma de professoras, descrita ao longo desta pesquisa, fui percebendo que seria necessário rever algumas práticas. No entanto, considero que uma forma de acelerar esse processo de mudança requer uma formação de professores que aposte nos profissionais de educação não apenas como elementos socializadores, e sim como intelectuais transformantes, no sentido de estes pensarem e atuarem na escola de uma forma crítica e criativa.

Foi nesse espírito de partilha de idéias, de identificação de problemas comuns e de fluidez entre instituições que foi conduzido o processo de formação continuada de professoras apresentado nesta abordagem, como forma de conseguir responder a problemas comuns, mas também às possibilidades e opções existentes. Na perspectiva de que as instituições só são verdadeiramente educativas se estiverem num processo permanente de aprendizagem. Nesse sentido, acredito que ainda são necessários estudos e pesquisas que tragam novas luzes a essa questão, apontando para caminhos que nos possibilitem compreender melhor a relação entre teoria e prática nos processos de formação continuada de professoras. Caminho esse que só poderá ser trilhado se formadores e pesquisadores levarem em conta a necessidade de olhar, compreender, considerar e respeitar as necessidades das professoras, considerando-as como parceiras na construção desse saber.



Referências bibliográficas:

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas III**, Charles Baudelaire - um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F.; CHACKUR, C.R.S.L. O ensino de 5ª a 8ª séries: pistas para a compreensão da escola pública. **Boletim do Departamento de Didática**, n. 6, Araraquara, 1990, p. 29-40.

FONSECA, Selva G. Vidas de Professores: diálogos de formação. In: **Anais II. IX ENDIPE**. Águas de Lindóia. São Paulo, 1998.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **De Máquinas e Seres Vivos: Autopoiese - a organização do vivo**. Traduzido por Juan Acuña Liorens. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, Humberto R. **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.
MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **De Máquinas e Seres Vivos: Autopoiese - a organização do vivo**. Traduzido por Juan Acuña Liorens. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

TERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: **Anais da 18ª Anped**, 1995.



Travessias número 01 revistatravessias@gmail.com
Pesquisas em educação, cultura, linguagem e arte.
