

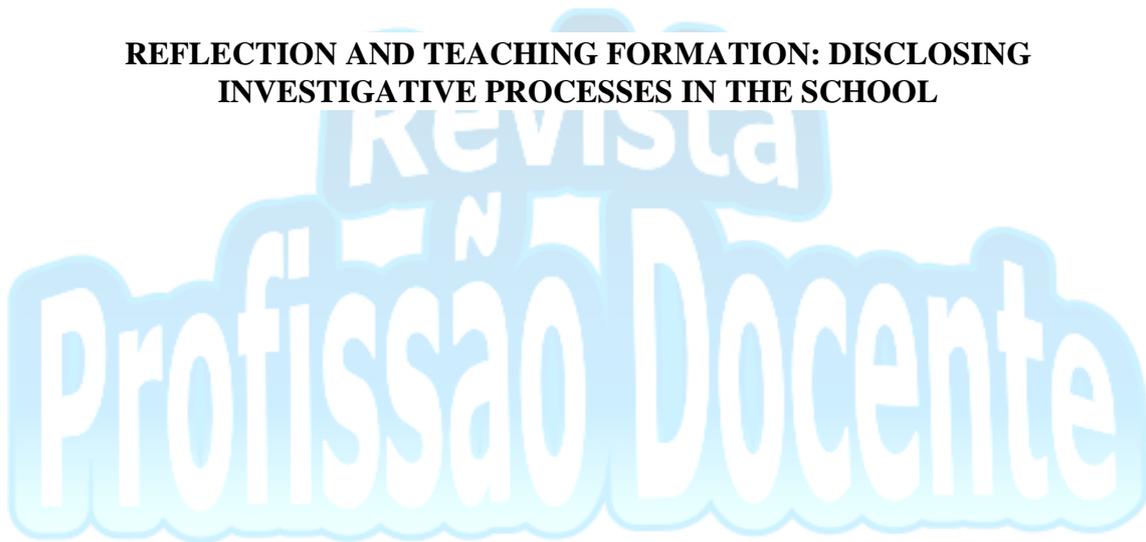


Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente
UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919
www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



**REFLEXÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: REVELANDO PROCESSOS
INVESTIGATIVOS NA ESCOLA**

**REFLECTION AND TEACHING FORMATION: DISCLOSING
INVESTIGATIVE PROCESSES IN THE SCHOOL**



ZAMPERETTI, Maristani Polidori

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas -UFPeL. Professora de
Fundamentos da Educação em Artes Visuais na UFPeL.
Pelotas - RS
Brasil
maristaniz@hotmail.com

RESUMO:

Busco, através do presente texto, expor o relato pessoal de uma trajetória de ensino com pesquisa na escola e as decorrências dos processos vivenciados neste caminhar, que ocasionaram questionamentos e reflexões posteriores, motivando-me à autoinvestigação e autoformação docente, com o apoio de autores que estudam a formação docente. Pesquisei as relações estabelecidas entre as produções artísticas dos alunos (desenhos, pinturas e máscaras tridimensionais) e utilizando narrativas textuais criadas pelos adolescentes, procurei revelar as motivações propiciadoras das formas criadas. Paralelo ao processo investigativo, busquei compreender os elementos presentes nas minhas práticas docentes e as relações destas com os trabalhos produzidos pelos alunos. O movimento de autorreflexão empreendido no âmbito escolar foi entendido como uma prática pedagógica de si (LARROSA, 2000). Em decorrência das práticas investigativas e autorreflexivas realizadas no contexto escolar foi possível transparecer aspectos da formação docente, em especial, os processos autoformativos e as sincronicidades significativas presentes no percurso da história pessoal da pesquisadora-proponente.

Palavras chave: Autoformação. Reflexão. Formação docente. Sincronicidade

ABSTRACT:

I search, through the present text, to display the personal story of a trajectory of education with research in the school and the results of the processes lived deeply in this to walk, that they had caused to questionings and posterior reflections, motivating me in the self research and teaching self-formation, with the support of authors who study the teaching formation. I searched the relations established between the artistic productions of the pupils (drawings, paintings and three-dimensional masks) and using literal narratives created by the teenagers, I looked for to disclose the propitiating motivations of the created forms. Parallel to the investigativo process, I searched to understand the elements presents in mine practical professors and the relations of these with the works produced for the pupils. The movement of self-reflection undertaken in the pertaining to school scope was understood as one practical pedagogical one of itself (LARROSA, 2000). In result of the practical investigative and self-reflexive carried through in the pertaining to school context it was possible to be transparent aspects of the teaching formation, in special, the self-formation processes and the significant synchronicity presents in the passage of the personal history of the researcher-proponent.

Key words: Self-formation. Reflection. Teaching Formation. Synchronicity

INTRODUÇÃO

No ano de 2007 defendi a dissertação *O Eu e o Outro na sala de aula: revelando e ocultando máscaras*, resultante de uma pesquisa-ação desenvolvida na escola onde trabalho, Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque, com alunos de 7ª série, na disciplina de Artes Visuais, na cidade de Pelotas, RS. Investiguei as relações estabelecidas entre as produções artísticas dos alunos nas formas de desenhos, pinturas e máscaras tridimensionais. Utilizei narrativas pessoais referentes aos trabalhos dos alunos, procurando revelar as motivações propiciadoras das formas apresentadas. Concomitante ao processo heteroinvestigativo¹, verifiquei os elementos presentes na minha prática docente e a relação desta prática com os trabalhos produzidos pelos alunos (ZAMPERETTI, 2010).

Nesse estudo, pude responder às indagações iniciais da investigação, através do processo de observação e coleta de dados do cotidiano da sala de aula e posterior reflexão sobre eles. Verifiquei a incorporação de outros elementos caracterizados como categorias de análise e identificados como *Histórias de sala de aula*². Surgidas das conversas informais de aula, as histórias tomaram corpo literalmente e sobrepujaram-se às questões primeiras referentes às próprias máscaras e a identificação dos alunos com as suas produções artísticas.

A máscara tridimensional, como elemento de pesquisa, perdeu aparentemente a sua força para dar lugar às narrativas e histórias, mas permaneceu de forma sutil e pregnante, dando o tom a toda a dissertação. Assim, atendendo ao simbolismo próprio, a máscara construída pelos alunos manteve-se no processo de revelação e ocultação, atuando ao modo de uma protagonista invisível ou coadjuvante intermitente. Percebi

¹ O termo heteroinvestigativo refere-se à pesquisa do(s) outro(s). Este processo, a princípio, não inclui a autopesquisa (pesquisa de si).

² As *Histórias de sala de aula* são textos narrativos efetuados pela pesquisadora a partir de conversas e observações dos alunos da turma investigada e presentes na dissertação.

que o sentido da máscara intermediava vários diálogos e posteriores reflexões acerca dos processos vivenciados em sala de aula e presentes nas *Histórias de sala de aula*².

Por vezes, as narrativas e conversas informais eram mais importantes que o processo artístico, quando pensado a partir de uma forma somente visual, utilizando materiais específicos das técnicas e tecnologias artísticas. Assim, ficou evidenciada a superação do uso dos meios [artísticos, materiais e humanos] como recursos auxiliares no ensino, potencializando as múltiplas representações e apresentando outras formas de ver a realidade através da abertura presente no trabalho pedagógico (PORTO, 2001). Neste sentido, os desenhos, pinturas, colagens, fotografias e textos foram "utilizados como fontes de emoção e de idéias em mediação, participantes de tramas comunicacionais produzidas entre as pessoas" como o proposto por Porto (2000, p.14), incorrendo em práticas pedagógicas repletas de sentido.

Assim, as práticas artísticas podem ser consideradas pedagógicas quando fizerem sentido a quem as propõe e realiza, quando se propuserem ao desenvolvimento das inter-relações, quando permitirem o questionamento e a reflexão, estimulando a aprendizagem individual e em grupo através de vivências planejadas em seus processos, considerando os produtos como momentos, instantes a serem repensados dentro de processos abrangentes de aprendizagem.

Ocorreu desta forma, uma extrapolação das capacidades expressivas dos alunos, visto que as narrativas apresentadas como Histórias de sala de aula tornaram-se o núcleo gerador da investigação, tornando possível ainda a autopesquisa docente. No processo de análise das narrativas dos alunos verifiquei que vários questionamentos remetiam-se a própria pesquisadora [eu], certificando-me da impossibilidade de desvinculação das vivências de professora, artista e investigadora. Verifiquei que indagações presentes no meu caderno de campo remontavam à autorreflexão como um tema apropriado para pesquisa.

Questionava-me sobre o que estava acontecendo, fazia a leitura pedagógica das minhas vivências e anotações, procurava compreender-me e pensava que existiam outros sentidos, outras necessidades além das minhas – como ser humano, como professora, como artista, como pesquisadora. Pensava: *Se atuar como professora era*
RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.10, n. 21, p. 61-80, jan/jun. 2010 – ISSN 1519-0919

difícil, como seria para o aluno? O que estaria acontecendo com o aluno neste trabalho? Quais seriam as máscaras construídas e/ou destruídas no momento vivido, tanto pelos alunos, como pela professora?

A partir das indagações surgidas no contexto de sala de aula que visavam, a princípio, a priorização da pesquisa discente e que depois, voltaram-se potencialmente para o autoquestionamento docente, percebi que quando observava e procurava entender o outro, de certa forma, também o fazia em relação a mim. Naquele ambiente estávamos juntos, envolvidos, em interação, independentes do tempo, da distância e dos relógios cronológicos. As anotações e relatos presentes no meu caderno de campo junto aos registros escritos efetuados pelos alunos constituíram-se em meios tecnológicos que geraram auto e heteroconhecimentos. Este conjunto de conhecimentos e pesquisas, potente arsenal tecnológico do cotidiano e por vezes, considerado banal ou invisível às vistas superficiais, resultou da transformação das técnicas de coleta de dados em tecnologias de formação discente e docente.

Percebi, desta forma, através da autorreflexão, que não separava as situações vivenciadas na sala de aula da minha vida pessoal³. Constatei que por diversas vezes, desvinculando a vida pessoal da vida profissional, nós professores acreditamos que ao entrarmos na escola colocamos uma máscara de docente e falamos somente da matéria. Em decorrência disso persiste em nós uma resistência a mostrar-nos como seres humanos em meio a tanta burocracia, normatização e organização disciplinar.

Mas, *questiono-me: o que levaremos de tantas horas vividas no tempo de escola? Tempos de alunos, tempos de professores... Ou como reclamam os alunos da falta de tempo para conclusão dos trabalhos: Como? Já terminou?*⁴

No silêncio poderíamos pensar: *E o que nós, professores teremos a dizer quando o nosso tempo de escola terminar?*

³ A impossibilidade de separação da vida profissional e da vida pessoal do professor é um tema que tem sido tratado atualmente por diversos pesquisadores na área educacional. São as aprendizagens do ofício de mestre propugnadas por Arroyo (2004), Cavaco (1997), Nóvoa (1992, 2000, 2004) e Tardif (2002), dentre outros autores.

⁴ O questionamento evidencia não somente a falta de tempo, mas também o gosto e/ou interesse pelo trabalho a ser realizado, segundo as minhas observações e registros pessoais presentes no diário de campo, material de pesquisa usado na elaboração da dissertação.

AUTOFORMAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: MOVIMENTOS QUE SE MESCLAM COM A PRÓPRIA VIDA

Aos poucos fui percebendo os processos formativos envolvidos na pesquisa, que a princípio se direcionava a turma 7^aA e que depois se amplificara, provocando de certa forma, a autopesquisa e formação docente.

Sabemos que a formação docente pode ser considerada como um processo contínuo, que dura toda a vida e é dinâmico, colocando em evidência a legitimação do saber profissional e pessoal, produzido pelos professores em seus contextos cotidianos de trabalho.

Assim, podemos pensar a formação docente primeiramente como uma formação humana, que tem durações de tempo variadas, de acordo com os períodos de vida das pessoas envolvidas, e com as necessidades individuais e grupais. Confunde-se, por vezes, com a própria vida, com as vivências humanas do tempo, em que, segundo Assmann (2004, p.232), “o entrelaçamento e direcionamento dessas múltiplas temporalidades sobre a flecha do tempo cronológico não acontece pelo mero transcurso dos dias letivos”, fazendo com que estejamos sempre no vir-a-ser, no vir-a-se-tornar alguém. A preocupação com a subjetividade do docente e as circunstâncias envolvidas na sua formação como sujeito fazem parte das investigações nessa área (LIMA, 2003; TARDIF, 2002).

Larrosa (2002a) parece remeter-nos às questões envolvidas na autoformação. O autor pensa a ideia da formação humana como “um devir plural e criativo, sem padrão e sem projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso que os clássicos chamavam *humanidade* ou chegar a ser *plenamente humano*” (LARROSA, 2002a, p.139, grifos do autor).

Procurando compreender os processos envolvidos na formação docente, Debesse (1992 apud GARCIA, 1999) faz distinções entre autoformação,

heteroformação e interformação, esclarecendo que além dos componentes pessoais de formação, estão nestes envolvidos as relações presentes entre todos os sujeitos do processo de aprendizagem. Assim, o autor afirma que a autoformação propõe a participação do sujeito de forma independente e tendo sob o seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. Como o próprio nome sugere, a heteroformação se organiza e desenvolve a partir de fora, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa. Vista como uma *formação do amanhã* (grifos do autor), a interformação é a formação que ocorre entre os próprios professores, em fase de atualização de conhecimentos, apoiando a equipe pedagógica.

A life-long learning, necessidade da aprendizagem ao longo da vida, conceito inevitavelmente *elástico* segundo Assmann (2004) e que inclui todo tipo de participação ativa dos sujeitos aprendentes em processos cognitivos, confunde-se com a própria vida, que só existe enquanto processo de aprendizagem e formação. Este conceito parece ter influenciado várias concepções sobre formação docente. Aceita-se, fortalecendo a ideia de não termos um conceito unívoco, que a formação docente constitui-se de valores, suposições, quadros referenciais, “pré-concepções [e] crenças pessoais; ancorado em experiências pessoais e profissionais já consolidadas; articulado às vivências de sala de aula e às experiências diárias em sala de aula” (LIMA, 2003, p.38).

A formação docente se insere no campo de estudo da educação de adultos e permitiu, segundo Josso (2004) o surgimento das investigações sobre o objeto teórico da formação e autoformação, propondo desafios na relação pedagógica que se processa entre adultos.

A autora coloca o ponto de vista do aprendente como via de conhecimento dos próprios processos de sua formação, em interações com outras subjetividades. Partilhando do mesmo ponto de vista, Gutiérrez (2001) sustenta que a aprendizagem implica no desenvolvimento das capacidades que nos proporcionem processos de autoformação e autoaprendizagem, permitindo ao ser humano construir-se na relação com outros seres.

Para Josso (2004, p.39), “formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos”, aprendendo através do processo de integração dos níveis psicológico, psicossociológico, sociológico, político, cultural e econômico humanos. Percebendo como esta formação se processa, a autora assinala que precisamos aprender, pela experiência direta, “a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras” (p.39).

Utilizando construções narrativas como a narração de si mesmo e a posterior socialização da descrição destes caminhos vivenciados em grupos, Josso (2004) sustenta a ideia de que a situação de construção da narrativa de formação é uma experiência formadora em potencial, pelo nível de questionamento e reflexão do aprendente e pelo trabalho co-interpretativo do grupo. Assim, assinala que “a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações” (JOSSO, 2004, p.41).

O conceito de formação docente apresenta diferentes perspectivas, de acordo com o sujeito que a empreende e suas subjetividades. Na formação docente há uma dependência intrínseca do ponto de vista de quem a planeja, daquilo que é ofertado como possibilidade experiencial, do que é organizado e é exercitado como proposta formativa ou é vivido como iniciativa pessoal do sujeito em seu próprio processo. Portanto, a formação

pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. [Também] pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. (GARCÍA, 1999, p.19)

Iniciando-se antes do ingresso nos cursos de preparação para o magistério, a formação docente prossegue durante a vida do profissional; além disso, as experiências anteriores dos futuros professores, adquiridas ao longo de sua vida estudantil têm grande influência nesta formação. Porém, a formação inicial é extremamente relevante para a formação profissional, constituindo-se na primeira fase de um longo processo de desenvolvimento profissional. No exercício da profissão, em contato com suas práticas

pedagógicas, o professor adquire saberes, evidenciando a ampliação da formação docente para além dos bancos universitários.

García (1999) afirma que a área de formação de professores é complexa e frutífera para o conhecimento e investigação. Para o autor, a pesquisa nessa área resulta em soluções para as questões da formação docente, além de problematizar os sistemas educativos. É uma área que “pode e deve responder a princípios de sistematização, orientação para metas, organização, acompanhamento e controle como qualquer outro processo educativo” (1999, p.14).

O professor, como agente de mudanças, que atua na produção de conhecimentos e intervêm nos elementos do seu cotidiano é elemento preponderante nos estudos sobre formação docente, evidenciando a necessidade de extrapolação da concepção de uma profissão reprodutora de ideias e transmissora de conhecimentos preestabelecidos. O docente, entendido como sujeito autônomo e responsável por suas práticas, encaminha-se cada vez mais para a autoformação e para a pesquisa e reflexão no seu fazer, oxigenando assim o seu ambiente de trabalho.

O conceito de professor reflexivo surgido como uma reação à concepção tecnocrática de professor, situada na perspectiva da racionalidade técnica, constituiu-se em um movimento profícuo para a retomada das investigações sobre a docência. O que se faz dessas ideias – condicionamento, massificação ou autonomia – depende de uma análise crítica e inegavelmente reflexiva acerca dos processos envolvidos na profissão docente.

AUTORREFLEXÃO NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Através das vivências com os alunos promovi questionamentos a respeito da minha postura docente. No exercício da reflexão, embasada pelas discussões nas disciplinas do Mestrado em Educação, as proposições de referências bibliográficas, o

auxílio da professora-orientadora e dos colegas do grupo de pesquisa⁵, verifiquei a possibilidade de rever aspectos referentes às minhas práticas e ao modo de pensar docente. Assim, assumi a condição de professora reflexiva, que implica em saber quem sou, reavaliar as motivações pelas quais procedo de tal forma e conscientizar-me das decorrências destas posturas frente aos contextos sociais, políticos e/ou culturais mais amplos. A percepção das relações estabelecidas nos diversos contextos foi afetada pela dinâmica escolar e esta, em decorrência, também se modificou. O processo referendado só foi percebido numa instância mais tardia, porém, incorporou-se à investigação que aconteceria *a posteriori*.

Sabemos que a escola tem se caracterizado por permanentes construções e interações entre os alunos, os profissionais da educação e a comunidade. Podemos constatar que as mudanças no ambiente escolar são impulsionadas mais por pressões externas do que por vontade primeira de quem nela trabalha (ASSMANN, 2004). Funcionando ao modo de um retrato da vida cotidiana, das lutas e anseios das pessoas envolvidas, dos problemas e inquietações contemporâneas, a escola passa por uma crise que não é só dela, como instituição, mas uma crise sociopolítica abrangente.

A sociedade se transforma rapidamente, nas macroestruturas e no cotidiano social, porém, a formação e o trabalho docente passam por poucas alterações, geralmente acrescidos de novas exigências e/ou funções. Este processo, aparentemente simples de ser visualizado, mas de grande complexidade, aponta para a mudança de paradigmas em relação à educação, escola, ensino, professor e aluno.

Conforme aponta Alarcão (2002, p. 17), é preciso refletir sobre a vida que “lá se vive [na escola], em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros”. Portanto, quando se fala de mudanças paradigmáticas, vislumbramos modificações na forma de pensar sobre o que ocorre no ambiente escolar, incluindo o pensar sobre si mesmo, num processo de autorreflexão.

⁵ Grupo de pesquisa vinculado aos projetos de pesquisa: Educação e Comunicação: Movimentos e Rumos do GT 16 de Educação e Comunicação (2000-2006) e Atuação docente mediada por tecnologias e meios de comunicação, coordenados pela Profa. Dra. Tania Maria Esperon Porto.
RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.10, n. 21, p. 61-80, jan/jun. 2010 – ISSN 1519-0919

Larrosa (2000) considera a autorreflexão uma forma de construção e mediação pedagógica na qual a própria pessoa, promovendo o questionamento poderá problematizar, explicitar e, eventualmente, modificar as suas posturas em relação à atividade profissional. De acordo com o autor, o que se pretende com essa prática é definir, “formar e transformar um professor reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade profissional quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional” (LARROSA, 2000, p. 49).

Assim, os movimentos empreendidos no âmbito escolar e que visam à autorreflexão dos professores podem ser considerados como práticas pedagógicas de si, como enfatiza Larrosa (2000).

Verifiquei que a autorreflexão resultante da investigação realizada na minha escola provocou repercussões na minha prática e no ambiente de trabalho. Se “o real é uma construção que depende do olhar de cada um de nós” (SILVA, 2004, p.21), o olhar reconstruído pelo questionamento realizado na sala de aula possibilitou-me uma mudança na maneira de visualizar e perceber o ambiente escolar. Consequentemente modificaram-se as relações pessoais, a partir desta mudança na forma de pensar, sentir e interagir neste contexto.

No dia 20 de abril de 2007, após a defesa da dissertação, fui convidada a apresentar os resultados da pesquisa em uma reunião geral na escola onde trabalho. Percebi uma grande receptividade em relação ao que estava apresentando, fato este que não havia presenciado ainda neste ambiente. Houve empatia em relação às minhas experiências pessoais e que coincidiam com as vivências de vários colegas. Balançavam a cabeça positivamente, sorriam e propuseram questões relativas às suas práticas profissionais para debate.

Lembrei-me de uma experiência vivenciada em sala de aula e relatada em um artigo. Falava sobre a criação de espaços internos e externos pessoais, na qual percebi a importância do protagonismo dos atores escolares, em uma situação de sujeitos-intervenientes nos processos de aprendizagem (ZAMPERETTI, 2008). Naquele momento, apesar de atuar profissionalmente como docente, constatei que através do

RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.10, n. 21, p. 61-80, jan/jun. 2010 – ISSN 1519-0919

trabalho coletivo estabelecido nas aulas de Arte, ocorria uma interação tão profunda que os papéis anteriormente propostos estavam dissolvidos, proporcionando a criação de uma aura, um conjunto de imaginários, que juntos promoviam conhecimentos e afetividades.

Embora em situações distintas, uma de sala de aula e outra, em um encontro com os colegas, percebi que em ambos os casos se proporcionara um ambiente de abertura, compreensão, entusiasmo e criatividade, convergindo na intensificação das inter-relações e discussões sobre as questões que nos interpelam cotidianamente. Na segunda experiência, o encontro com os professores, ocorreu também uma espécie de dissolução das nossas imagens docentes, extrapolando o contexto estritamente profissional, direcionando-se para as questões humanas, cotidianas e vivenciais. Constatei a importância da criação de espaços de discussão abertos, onde as pessoas envolvidas naquele contexto possam manifestar-se e colocarem suas ideias e questionamentos.

Assim, percebo nas palavras de Arroyo (2004), semelhanças de ideias nas experiências vividas naquele momento. O autor afirma que somos professoras e professores não apenas porque exercemos a função docente, mas sim porque poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola

invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós. (ARROYO, 2004, p. 27)

A situação apresentada por Arroyo parece fazer parte da experiência docente, embora tenhamos dificuldade de pensar sobre ela. Na reunião do dia 20 de abril apresentei situações que havia vivenciado desde o início da minha atuação profissional e que coincidiam com as ideias do autor, a partir de experiências pessoais. Neste encontro ocorreu o pedido, por parte da coordenação pedagógica da escola, para que eu fizesse um trabalho com os professores. Perguntei: *Mas... como assim?* Falaram sobre o que haviam percebido no encontro de abril, e o relato coincidia em grande parte com as minhas conclusões parciais do momento. *Por que não? Mas o que fazer?*

Durante algum tempo pensei no que tinha acontecido. Concluí que a situação proposta poderia resultar em uma oportunidade fértil para investigação. Assim, propus um encontro com os professores e equipe diretiva da escola, que efetivamente realizou-se no dia 01 de agosto, no qual explicito o meu interesse em realizar uma pesquisa com os docentes da EMEF Raphael Brusque, meus colegas. Foram realizados dois encontros no mesmo dia, em turnos diferentes, manhã e tarde, com a participação voluntária de 28 colegas⁶.

Propus que conversassem em duplas e posteriormente, cada professor apresentasse o colega ao grupo. Demonstraram disponibilidade e interesse na atividade, constatando que não sabiam muito sobre os colegas, como observou o professor B, *nós nunca tivemos tempo para conversar sobre isso*. A partir desta afirmação, que é constante no ambiente profissional, propus a questão: *e se tivéssemos tempo para conversar, do que falaríamos?*

Distribuí pedaços de papel e pedi que escrevessem quais os temas que gostariam de conversar na escola. Os temas escolhidos, e que segundo a maioria dos professores, foram classificados como assuntos necessários para o debate na escola, foram: afetividade, comprometimento, autoestima do professor, respeito, motivação, amor, convivência profissional, paz, autoconhecimento, trajetórias de vida, trabalho em grupo, disciplina, avaliação, trocas de experiências, dentre outros. Chamou-me a atenção que a maioria dos assuntos versou sobre questões diretamente ligadas às relações humanas. Fizemos a escolha de dois temas para serem trabalhados durante o intervalo entre-reuniões⁷. Disponibilizei os dados coletados neste encontro para a coordenação pedagógica, a qual poderá utilizar os temas em futuras reuniões.

⁶ Os dois encontros do dia 01 de agosto foram gravados como dados para a pesquisa, caso puderem ser aproveitados. Foram realizadas fotografias e anotações pessoais com o mesmo intuito. Em ambos os casos houve permissão dos professores para a obtenção destes dados.

⁷ As próximas reuniões ficarão a cargo da equipe diretiva e da coordenação pedagógica da escola. Os temas mais votados foram a afetividade e a auto-estima. No turno da manhã, os professores planejaram a construção de uma caixa de recados para trabalharem sobre a afetividade. Os professores da tarde decidiram fazer um painel sobre a auto-estima que seria disponibilizado a todos que quisessem colaborar com ideias ou imagens sobre o tema. Os dois trabalhos foram efetivamente realizados na semana posterior ao encontro.

SINCRONICIDADES SIGNIFICATIVAS NA AUTOFORMAÇÃO: BREVES PERCEPÇÕES, POSSÍVEIS CONCLUSÕES

Refletindo sobre o que acontecera, percebi que a situação vivenciada, apesar de ter sido planejada, ou seja, que havia um propósito de pesquisa e identificação do grupo com o projeto, não havia, de certa forma, sido controlada. Subitamente me encontrei em movimento num campo de estudo então desconhecido, a formação de professores, e que embora já tivesse atuado na coordenação pedagógica da escola há muito tempo atrás, não me parecia familiar ou mesmo, que chamasse a minha atenção como fonte de pesquisa.

Propus-me a não querer entender utilizando somente o intelecto e procurando razões óbvias para explicar o fato. Mas pensava muito sobre isso: *sim, faz parte da minha linha de pesquisa, é claro... bem, mas eu também estudo isso...* Acho que essa maneira de pensar se devia ao fato de sempre ter sido professora e de pensar nos alunos e nas aulas, e talvez, de certa forma, tivesse me isolado no meu próprio ambiente e/ou mundo, por comodismo, falta de tempo, evitando ou não me permitindo ao enfrentamento maior com a realidade da escola. Todos os argumentos lógicos e sensíveis poderiam aí ser incluídos e entendidos, porém precisavam ser questionados.

Apoiando-me em Barbier (2007) percebi que precisava fazer a escuta sensível. Para o autor, a escuta sensível apóia-se na empatia, onde o pesquisador “deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos” (p. 94, grifos do autor). No caso, o outro apontado pelo autor, seria, neste caso, eu mesma. Propus-me a fazer a autoescuta, portanto, buscando não julgar, não medir, não comparar, mas compreender. A compreensão, neste caso, não se caracteriza simplesmente pela concordância ou identificação com as situações apresentadas pelas situações e sujeitos envolvidos, mas reafirma a importância da presença do pesquisador, seus valores e filosofia de vida.

Para Larrosa (2002a), a escuta pressupõe a negação da formação ocidental agressiva, imodesta e autoritária de apropriação dos objetos e dos sujeitos. Considera que o homem que reduz tudo à sua própria imagem, denunciando um claro RPD – *Revista Profissão Docente, Uberaba, v.10, n. 21, p. 61-80, jan/jun. 2010 – ISSN 1519-0919*

impedimento de apropriações diversas às suas, torna-se inflexível e não consegue estar à disposição para ouvir outras acepções, diferentes ideias que surgem nas inter-relações e embates cotidianos. Assim, este processo da escuta parece servir ao que a pesquisa se propõe e pelas impressões iniciais, considero ser necessário desenvolvê-la ao longo do processo, atingindo não só a pesquisadora, como também aos sujeitos envolvidos.

Reconhecendo a intencionalidade do projeto e a necessidade do grupo para a realização deste, verifiquei que precisava dar uma chance ao aparente desconhecido. Propus-me a observar mais e não presumir ou tentar direcionar quais seriam os próximos passos. O projeto estava pronto, existia um campo para a pesquisa, e o que viesse a partir disso, dependia dos próximos acontecimentos. Decidi, apesar da insistência dos colegas e da direção para que eu continuasse com o trabalho, de não realizar mais nenhum encontro, deixando para começá-lo por inteiro a partir de 2009, quando iniciaria a coleta de dados e teria concluído a maior parte das disciplinas do Doutorado, que penso, contribuiriam para o entendimento da pesquisa.

A partir de agosto de 2007 comecei a estruturar o meu projeto de pesquisa destinado ao ingresso no curso de Doutorado. Paralelo a isto, tive a oportunidade de participar como ministrante de um curso de curta duração⁸ para professores no 7º Encontro sobre o Poder Escolar e também, fazer uma palestra sobre Arte, Corpo e Infância para alunos do Curso de Pedagogia da UFPel. Senti-me feliz e realizada de poder compartilhar esses momentos com professores e futuros professores e percebi, afinal, que o trabalho com Formação Docente não era tão estranho para mim. Nesta época fiz seleção na Faculdade de Educação para professor substituto na área de Didática, Metodologia e Prática de Ensino de Artes, onde fui selecionada e comecei a trabalhar em setembro do mesmo ano com alunos de cursos de Licenciatura, na UFPel.

Desta forma, sincronicamente, trabalho e transito em ambientes educacionais bastante diferenciados: na escola municipal, como professora-pesquisadora-aluna; na universidade, como estudante-professora-pesquisadora; na vida como de-tudo-um-pouco, geralmente autopesquisadora. Estas vivências influenciam-se

⁸ Curso realizado, elaborado e ministrado com as colegas Renata Garcez, Danieli Formentim e Aline Krause Lemke intitulado Leitura de Imagens – aprendendo com as mídias.

concomitantemente, produzindo reverberações e questionamentos variados, porém evidenciando sempre a impossibilidade de separação do eu-pessoal do eu profissional, fato apontado por Nóvoa (1992).

A sincronicidade ou coincidência significativa, conceito desenvolvido por Jung (1985) e que pressupõe a existência de relações de significado entre acontecimentos que aparentemente não apresentam relação causal, torna-se apropriado para designar as experiências pessoais e profissionais desencadeadas nos últimos anos da minha trajetória de vida. Parece constituir-se de uma certa tecnologia inusitada, por vezes desapercibida [ou quase sempre sujeita à revelação], mas que permanecendo atuante, pode ser reconhecida por quem estiver envolvido e atento aos processos investigativos.

Observo que, existe um padrão dinâmico que, compondo-se de processos aleatórios mas não somente destes, subjaz os eventos e relações significativas, como as apontadas anteriormente. Por vezes, uma compreensão instantânea sobrevém, sem grande logicidade, o que poderíamos chamar de insight, de acordo com Jung (1985). Porém, devo acrescentar que o distanciamento dos fatos também contribui para uma revisão crítica dos processos incompreendidos do passado. A multiplicidade de experiências, por vezes, contribui também para o aligeiramento do estabelecimento de relações entre situações diferentes. Vivencio esta realidade em meus ambientes sociais, de trabalho e amizades. Consigo perceber certas similitudes entre as diferentes vivências, proporcionando o entendimento de que as experiências não são simples acasos devido à ausência de explicação causal, mas sim, que dependem de uma maior abertura de visão intelectual e emocional para que possam ser compreendidas.

Nesse sentido, admito os processos relativos à sincronicidade como parte da minha formação pessoal, como forma de estabelecer relações produtivas de sentido individuais. Assim, a leitura da realidade vista dessa maneira propõe-se a compor um processo autoformativo, constituindo-se num processo produtor de sentido. Sendo um fato que precisa de atenção para ser visto e percebido, se apresenta tal qual um texto ou um acontecimento que acontece ao nosso redor e nos quer dizer ou apresentar algo aparentemente desconhecido. Para Larrosa (2002a), pensar a formação humana como leitura implica repensá-la como um tipo singular de relação e produção de sentido. A

RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.10, n. 21, p. 61-80, jan/jun. 2010 – ISSN 1519-0919

formação implica na capacidade de escuta e quem não se torna capaz de escutar perde sua potência de formação e de transformação.

A seguir transcrevo uma fala do personagem Palomar de Ítalo Calvino que parece ser capaz de resumir um pouco do que foi vivenciado:

O caminho que lhe resta aberto é o seguinte: dedicar-se doravante ao conhecimento de si mesmo, explorar sua própria geografia interior, traçar o diagrama dos movimentos de seu ânimo, extrair dele as fórmulas e os teoremas, apontar o telescópio para as órbitas traçadas do curso de sua vida preferencialmente às das constelações. "Não podemos conhecer nada exterior a nós se sairmos de nós mesmos", pensa agora, "o universo é o espelho em que podemos contemplar só o que tivermos aprendido a conhecer em nós." (CALVINO, 2004, p. 107, grifos do autor)

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**. Rumo à sociedade aprendente. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- CALVINO, Ítalo. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: ESTRELA, Maria Teresa (org). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora Ltda, 1997.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.
- GUTIÉRREZ, Francisco. **Educación e Formación de Personas Adultas**. Guatemala: MINEDUC, 2001.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JUNG, Carl Gustav. **Sincronicidade: um princípio de conexões acausais**. 2.ed. São Paulo: Vozes, 1985.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.35-86.
- _____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos**. Novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p.133-160.
- RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.10, n. 21, p. 61-80, jan/jun. 2010 – ISSN 1519-0919*



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente
UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0819
www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



LIMA, Soraiha Miranda de. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Universidade e formação Docente (entrevista). **Interface: Comunicação, Saúde, Educação.** Santa Maria, n. 7, p.129-137, ago. 2000.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** 6.ed. Campinas: Papirus, 2004. p.29-41.

PORTO, Tania Maria Esperon. Educação para mídia/Pedagogia da Comunicação. In: PENTEADO, Heloísa Dupas (org.). **Pedagogia da Comunicação.** São Paulo: Cortez, 2001. p.23-49.

_____. **A televisão na escola... Afinal, que Pedagogia é esta?** Araraquara : J&M, 2000.

SILVA, Juremir Machado da. As tecnologias do imaginário. In: PERES, Lúcia Maria Vaz (org.). **Imaginário: O “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano.** Pelotas: Editora e Gráfica Universitária/UFPEL, 2004. p.19-38.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & Formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. A Arte e o saber de si no uso pedagógico das máscaras - práticas e pesquisa na sala de aula. **Contrapontos (UNIVALI)**, v. 10, p. 65-73, 2010.

_____. Inter-relações na sala de aula: criando espaços de aprendizagem. In: XIV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. [Anais do...] Porto Alegre, 2008.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente
UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0819
www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Maristani Polidori Zamperetti

Doutoranda e Mestre em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação (FaE)/Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com orientação de tese pela Profa. Dra Tania Maria Esperon Porto. Professora de Fundamentos da Educação em Artes Visuais (IAD/UFPel). Atuou como professora de Artes Visuais na EMEF Almirante Raphael Brusque, na Colônia Z-3, Pelotas/RS, no período de 1991 a 2010.

Endereço eletrônico: maristaniz@hotmail.com

Artigo recebido em junho/2010

Aceito para publicação em agosto/2010

