



PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)

ELIANE DUARTE

PROFESSORAS REFLEXIVAS:
UM ESFORÇO CONSCIENTE E VOLUNTÁRIO

SÃO PAULO

2023

ELIANE DUARTE

PROFESSORAS REFLEXIVAS:
UM ESFORÇO CONSCIENTE E VOLUNTÁRIO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito para obtenção de grau de Mestre em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Aparecida Boto

SÃO PAULO

2023

Duarte, Eliane.

Professoras reflexivas: um esforço consciente e voluntário. / Eliane Duarte. 2023.

144 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2023.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Patrícia Aparecida Bioto.

1. Saberes Docentes. 2. Professor reflexivo. 3. John Dewey. 4. Formação de professores.

I. Bioto, Patrícia Aparecida.

II. Título.

CDU 372

ELIANE DUARTE

**PROFESSORAS REFLEXIVAS:
UM ESFORÇO CONSCIENTE E VOLUNTÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão em Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, ____ de ____ 2023

Presidente

Prof.^a Dr.^a Patrícia Aparecida Bioto
Universidade Nove de Julho - UNINOVE

Membro Titular

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Ferreira da Silva
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC- SP

Membro Titular

Prof.^a Dr.^a Rosemary Roggero
Universidade Nove de Julho – UNINOVE

Membro Suplente

Prof.^a Dr.^a Luciana Maria Giovanni
PUC

Membro Suplente

Prof.^a Nádia Conceição Lauriti
Universidade Nove de Julho - UNINOVE

Ao Cláudio Ignacio, pelo companheirismo
e pela sua sensibilidade em perceber
o quanto estudar me faz feliz.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que estudaram antes de mim e me proporcionaram um legado de conhecimento.

Agradeço a minha mãe que me ensinou a ser curiosa e fazer tudo com envolvimento emocional, querendo sempre impressionar as pessoas com expressões de afeto.

Agradeço ao meu pai, por ter me incentivado a me animar para fazer qualquer coisa.

Agradeço a Universidade Nove de Julho e seu grupo de professores do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais. Que me receberam e oportunizaram essa experiência imersiva neste mundo fascinante da pesquisa.

Agradeço as minhas colegas e meus colegas das aulas, por tantos momentos de alegria e descontração. Pela empatia, o auxílio generoso e desinteressado, pelas palavras de otimismo e incentivo.

Agradeço ao meu esposo e meus enteados, pelo incentivo e magnanimidade em relação ao tempo que eu precisei, para que meu raciocínio fizesse sentido e se desprendesse de mim através das palavras escritas.

Agradeço a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Patrícia Biotto que me guiou intelectualmente e espiritualmente por esta jornada.

Agradeço a banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Ana Paula Ferreira da Silva e Prof.^a Dr.^a Rosemary Ruggero pelas contribuições quando leram, com um olhar respeitoso e atento, minha pesquisa ainda em construção.

Agradeço as professoras que foram participantes desta pesquisa, pela generosidade e coragem para me auxiliarem a dissertar sobre os saberes que um ser humano é capaz de desenvolver quando se propõe a ir adiante.

Agradeço a John Dewey pelas conversas noturnas em sonhos, a Donald Schön por ter esclarecido em outra perspectiva o que Dewey falou e a Isabel Alarcão por me explicar possíveis caminhos para uma escola reflexiva. Agradeço a Prof.^a Dr.^a Luciana Giovanni pelo seu artigo transbordante de reflexões, o qual me despertou para a pesquisa sobre formação de professores. Agradeço ao Maurice Tardif pelo legado que deixou sobre os saberes docentes e lamento pelo seu falecimento ocorrido no período da minha pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa propõe como objeto de estudo o processo de composição do pensar reflexivo de duas professoras, entremeadado por um percurso de experiência de vida e formação como pesquisadora no Mestrado Profissional aliado à sua prática profissional. Partindo do objeto de estudo emergiram algumas inquietações que motivaram e direcionaram o desenvolvimento desta pesquisa: Qual a importância do conhecimento acadêmico, como outra oportunidade para repensar o trabalho docente? Quais saberes são mobilizados no processo do pensar reflexivo na e, sobre a prática docente? Quais fenômenos das trajetórias escolares e de vida pessoal, influenciam como dificultadores ou facilitadores para que elas se constituam como professoras reflexivas? Com os questionamentos apresentados, delimitou-se como objetivo geral identificar o processo de constituição de um pensar reflexivo em uma Assistente Pedagógica e uma Coordenadora de Serviços Educacionais mestrandas. Como objetivos específicos da pesquisa elencamos: reconhecer disposições particulares da trajetória de vida e formativa na escola e universidade que podem ser elencados como facilitadores ou dificultadores para o pensar reflexivo sobre a prática docente; Verificar como as participantes valoram e utilizam o conhecimento resultante da própria pesquisa acadêmica e como articulam a sua produção de saberes com a escola e seus projetos antes e durante a experiência de serem alunas regulares do mestrado. Partindo do pressuposto de que o processo sistemático de indagação e reflexão possa se tornar a principal aprendizagem do professor ao longo de seu processo de formação e, considerando não ser esse, inerente a ação do ser humano sendo esse um esforço consciente e voluntário, nossa hipótese é que o esforço consciente do professor para executar o processo de pesquisa de base acadêmica sobre sua prática profissional, tornaria exequível a ele, a constituição do processo de pensar reflexivo. Os participantes foram duas professoras nas funções de Assistente Pedagógica e Coordenadora de Serviços Educacionais cursando o Mestrado em Gestão e Práticas Profissionais. Partindo dos objetivos apresentados, a pesquisa foi então desenvolvida segundo uma abordagem fenomenológica, por meio da formação de retratos sociológicos, segundo os estudos de Bernard Lahire. Além dos retratos sociológicos os dados oriundos da análise das gravações em vídeo das reuniões de formação com assistentes pedagógicas de creches e professores de séries iniciais realizadas pelas participantes da pesquisa foram utilizados. Os dados foram analisados buscando identificar o processo do pensar reflexivo a luz da teoria de John Dewey e a constituição dos saberes docentes a partir de Maurice Tardif. Os resultados do processo empírico permitiram comprovar que no contexto multidimensional de formação no mestrado profissional, atuação como pesquisadora, da pesquisa-formação e atuação profissional as duas participantes vivenciaram o processo do pensar reflexivo. Seus conhecimentos produzidos no mestrado serviram de base para suas ações na atuação profissional, tendo sido potencializados no momento da pesquisa-formação. Disposições em sentir, agir e pensar foram identificadas, como facilitadores e dificultadores quando analisamos o pensar reflexivo sobre a prática docente. Emergiu no processo da análise dos dados um saber não citado pelos autores, o saber formar.

Palavras-chave: pensar reflexivo; professor reflexivo; John Dewey; formação de professores; saberes docentes.

ABSTRACT

This research proposes as its object of study the process of composing reflective thinking by two teachers, intertwined with a path of life experience and training as researchers in the Professional Master's program, combined with their professional practice. From the object of study, some questions emerged that motivated and guided the development of this research: What is the importance of academic knowledge as another opportunity to rethink teaching work? What types of knowledge are mobilized in the process of reflective thinking within and about teaching practice? What phenomena from school and personal life trajectories influence as obstacles or facilitators for them to become reflective teachers? With the presented questions, the general objective was delimited to identify the process of constituting reflective thinking in a Pedagogical Assistant and a Coordinator of Educational Services who are pursuing a Master's degree. The specific research objectives are as follows: to recognize specific dispositions of life and educational trajectories in school and university that can be identified as facilitators or obstacles to reflective thinking about teaching practice; to determine how the participants value and use the knowledge resulting from their own academic research and how they articulate their knowledge production with the school and its projects before and during the experience of being regular Master's students. Assuming that the systematic process of inquiry and reflection can become the main learning for a teacher throughout their training process, and considering that this is not inherent to human nature but rather a conscious and voluntary effort, our hypothesis is that a teacher's conscious effort to undertake the process of academic research-based inquiry into their professional practice would make the constitution of the reflective thinking process achievable for them. The participants were two teachers in the roles of Pedagogical Assistant and Coordinator of Educational Services, enrolled in a Master's program in Management and Professional Practices. Based on the presented objectives, the research was then conducted using a phenomenological approach, through the formation of sociological portraits, according to the studies of Bernard Lahire. In addition to the sociological portraits, data from the analysis of video recordings of training meetings with daycare pedagogical assistants and early years teachers conducted by the research participants were used. The data were analyzed to identify the process of reflective thinking in light of John Dewey's theory and the constitution of teaching knowledge based on Maurice Tardif's work. The results of the empirical process allowed for the confirmation that within the multidimensional context of training in the professional Master's program, acting as researchers, research-based training, and professional practice, the two participants experienced the process of reflective thinking. The knowledge they produced in the Master's program served as a foundation for their actions in their professional practice, and this knowledge was further enhanced during the research-based training phase. Dispositions in feeling, acting, and thinking were identified as facilitators and obstacles when analyzing reflective thinking about teaching practice. Through the data analysis process, a type of knowledge not mentioned by the authors emerged, which is the knowledge to "form".

Keywords: reflective thinking; reflective teacher; John Dewey; teacher training; teaching knowledge.

RESUMEN

Esta investigación propone como objeto de estudio el proceso de composición del pensamiento reflexivo de dos maestros, entremezclada con un recorrido de experiencia vital y formación como investigadora en la Maestría Profesional compaginada con su práctica profesional. Partiendo del objeto de estudio, surgieron algunas inquietudes que motivaron y orientaron el desarrollo de esta investigación: ¿Cuál es la importancia del conocimiento académico, como otra oportunidad para repensar el trabajo docente? ¿Qué conocimientos se movilizan en el proceso de pensamiento reflexivo en y sobre la práctica docente? ¿Qué fenómenos de las trayectorias escolares y de la vida personal inciden como impedimentos o facilitadores para que se constituyan en docentes reflexivos? Con las preguntas presentadas, el objetivo general fue identificar el proceso de constitución del pensamiento reflexivo en una Asistente Pedagógica y una Coordinadora de Servicios Educativos estudiantes de Maestría. Como objetivos específicos de la investigación, enumeramos: reconocer disposiciones particulares de la trayectoria de vida y formativa en la escuela y la universidad que pueden ser catalogadas como facilitadoras u estorbadores para el pensamiento reflexivo sobre la práctica docente; Verificar cómo los participantes valoran y utilizan los conocimientos resultantes de su propia investigación académica y cómo articulan su producción de conocimiento con la escuela y sus proyectos antes y durante la experiencia de ser estudiantes regulares de Maestría. Partiendo del supuesto de que el proceso sistemático de indagación y reflexión puede convertirse en el principal aprendizaje de los docentes a lo largo de su proceso de formación y, considerando que éste no es inherente a la acción de los seres humanos, por tratarse de un esfuerzo consciente y voluntario, nuestra hipótesis es que el esfuerzo consciente del docente por realizar el proceso de investigación de base académica sobre su práctica profesional, le viabilizaría para constituir el proceso de pensamiento reflexivo. Los participantes fueron dos profesionales de la educación en el rol de Asistente Pedagógico y Coordinador de Servicios Educativos, cursando la Maestría en Gestión y Prácticas Profesionales. Con base en los objetivos presentados, a través de la formación de retratos sociológicos, según los estudios de Bernard Lahire. Además de los retratos sociológicos, se utilizarán datos del análisis de grabaciones de video de reuniones de capacitación con asistentes pedagógicos de guarderías y maestros de primer grado realizados por los participantes de la investigación. Los datos fueron analizados con el fin de identificar el proceso de pensamiento reflexivo a la luz de la teoría de John Dewey y la constitución del saber docente de Maurice Tardif. Los resultados del proceso empírico permitieron comprobar que, en el contexto multidimensional de formación y actuación profesional, los dos participantes experimentarán el proceso de pensamiento reflexivo. Su conocimiento producido en la maestría sirvió de base para su actuación en la práctica profesional, habiéndose potenciado en el momento de la investigación. Las disposiciones para sentir, actuar y pensar fueron identificadas como facilitadores y obstáculos analizamos el pensamiento reflexivo sobre la práctica docente. En el proceso de análisis de datos surgió un saber no mencionado por los autores, el saber formar.

Palabras Clave: pensamiento reflexivo; profesor reflexivo; John Dewey; formación docente; saberes del docente.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das pesquisas e teses selecionadas para aprofundamento da metodologia dos retratos sociológicos	30
Quadro 2 – Dissertações e teses, selecionadas para aprofundamento dos descritores pensar reflexivo e John Dewey.....	34
Quadro 3 – Dimensões da Sugestão.....	45
Quadro 4 – Fases do pensar reflexivo e o desenvolvimento da pesquisa de Iris e Jasmim ...	120

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO.....	20
1.1 ESTUDOS CORRELATOS.....	28
1.1.1 A procura dos descritores “Pensar reflexivo e John Dewey”	32
1.1.2 Preparando a câmera para os Retratos Sociológicos	34
2 GUIAS DO PENSAMENTO – AS FERRAMENTAS QUE TOMAMOS	
EMPRESTADAS DE ALGUNS AUTORES E QUE ESTAMOS A USAR.....	38
2.1 JOHN DEWEY	40
2.1.1 Recursos inatos para o treino do pensamento	42
2.1.2 Métodos e condições para o pensar reflexivo	46
2.2 DONALD SCHÖN: PROFESSOR REFLEXIVO	47
2.3 ISABEL ALARCÃO: ESCOLA REFLEXIVA.....	50
2.4 MAURICE TARDIF: SABERES DOCENTES.....	52
3 RETRATOS SOCIOLOGICOS	54
3.1 JASMIM (ASSISTENTE PEDAGÓGICA)	56
3.1.1 Grade família.....	56
3.1.2 Grade escola.....	62
3.1.3 Grade escolar: sobre a pesquisa.....	66
3.1.4 Grade trabalho	68
3.1.5 Grade cultura e lazer.....	75
3.1.6 Recapitulação da trajetória.....	78
3.2 IRIS (COORDENADORA DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS).....	78
3.2.1 Grade familiar	78
3.2.2 Grade escolar	82
3.2.3 Grade trabalho	90
3.2.4 Grade cultura e lazer.....	99
3.2.5 Grade sociabilidade	100
3.2.6 Recapitulação da trajetória.....	102
4 DADOS DAS REUNIÕES	103
4.1 REUNIÃO FORMATIVA DE JASMIM	103
4.2 REUNIÃO FORMATIVA DE IRIS.....	105
5 ANÁLISE DOS DADOS	108

5.1 RECURSOS INATOS PARA O TREINO DO PENSAMENTO.....	108
5.1.1 Curiosidade (orgânica, social e intelectual)	109
5.1.2 Sugestão e suas dimensões: facilidade ou prontidão, extensão ou variedade, profundidade e lentidão.....	110
5.1.3 Ordem	112
5.2 ATITUDES FAVORÁVEIS AO PENSAR REFLEXIVO	113
5.2.1 Espírito aberto.....	114
5.2.2 De todo coração	115
5.2.3 Responsabilidade	117
5.3 AS FASES DO PENSAR REFLEXIVO	118
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas.....	134

APRESENTAÇÃO

BROTOS OU FLORES: A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL DE UMA PESQUISADORA¹

Ora (dizeis) ouvir estrelas! Certo
Perdeste o senso! E eu vos direi, no entanto,
Que, para ouvi-las, muita vez desperto
E abro as janelas, pálido de espanto...
Olavo Bilac (2002)

Devo dizer algo sobre o título deste capítulo. Vigotski (1991) chama de “brotos” ou “flores” aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão. Zona de desenvolvimento proximal é quando há problemas que a criança não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com assistência. Vygotsky explica que a zona de desenvolvimento proximal, permite-nos desenhar, planejar o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, possibilitando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também naquilo que está em processo de amadurecimento.

Como se constitui um pesquisador? Estudar é o mesmo que pesquisar? Em narrativa do meu percurso até o Mestrado Profissional, não posso deixar de confessar que meu maior desafio é não ser professora na prática. Como refletir sobre a reflexão sobre prática, se não estou nela? Entrei no mestrado como uma estudante que tem curiosidade pelos professores. Como sabem o que sabem? Dewey (1959, p. 46) explica que a curiosidade se manifesta em três níveis e o terceiro grau corresponde quando “A curiosidade eleva-se acima do plano orgânico e social e converte-se em intelectual, à proporção que se metamorfoseia em interesse de descobrir, por si mesma, as respostas e interrogações nascidas do contacto com pessoas e coisas. [...]”. Para entender este processo empenhei-me no esforço de constituir-me pesquisadora, condição que ainda se constrói. Assim, pude me aproximar do olhar das professoras e aprender com a experiência delas. Como elas também estão na condição de pesquisadoras, consegui a partir desta perspectiva, equiparar nossas posições. Vou contar como e porque, escolhi pesquisar sobre a constituição do pensar reflexivo de professores que pesquisam suas próprias práticas profissionais.

¹ Texto apresentado como capítulo do livro: BIOTO, Patrícia Aparecida (org.). **Narrativas de Práticas**. São Paulo: Dialética, 2022.

Meu primeiro contato com a universidade foi aos 7 anos, quando fui acompanhar minha mãe até um dos prédios do curso de Agronomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para entregar para o meu irmão um ramo de planta. Ele, estudante de agronomia, cursava uma disciplina onde parte da tarefa era coletar determinada planta e realizar alguma explicação. Ele apresentaria só a parte teórica da pesquisa, pois não conseguiu localizar a espécie nas ruas no entorno da casa do estudante universitário. Minha mãe conseguiu achar e foi levar para ele. Sempre pensei que a pesquisa é coisa de curioso, mas curioso atento, incansável, daqueles que sabem o que perguntar. Aprendi a curiosidade com minha mãe. Pelo jeito, ela não se contentava com a própria curiosidade, e foi investigar a curiosidade dada como tarefa na universidade. Ela sentia prazer em achar o que procurávamos. E quando eram assuntos da escola a satisfação dela era maior ainda. Quando chegamos, a porta da sala de aula se abriu, pude ver por detrás de minha mãe o meu irmão chegando e outros jovens sentados atrás de suas classes. Ele meio sem jeito, pegou o galho agradeceu rápido e a porta se fechou. Eram tantos corredores e portas, parecia um lugar importante. A segunda vez que fui à Universidade foi na formatura dele. E meu terceiro e mais longo período na universidade aconteceu 28 anos depois.

Em casa tínhamos uma enciclopédia, onde eu investigava as fotografias e desenhos, com olhar atento, a procura de alguma descoberta, algo que ninguém havia notado. Minha mãe usava a enciclopédia para convencer meu sobrinho a fazer as refeições. Ela mostrava a figura de um corpo humano dividido por andares onde dezenas de homenzinhos trabalhavam com chaves de fenda e martelos, ajustando a máquina do corpo. Ela ensinava que quando nos alimentamos os homenzinhos ficam mais satisfeitos e fortes. Desempenham com mais perfeição sua função de apertar as engrenagens e assim corremos com mais rapidez. Prometer velocidade a uma criança é um argumento que não falha.

Quando entrei na escola, confesso que não achei interessante. Era um pouco tenso. Muitas regras novas e ajustes na minha visão do mundo que resultaram em uma mudança no meu comportamento. Esta situação me levou a achar que sempre estava fazendo algo errado. Eu tinha muita dificuldade em entender o mundo diferente do que eu compreendia através da minha vivência. Tudo era mais importante do que eu vivia no dia a dia. Coisas do passado através da disciplina de história, a matemática, as palavras que eu não entendia o significado e as informações que não se conectavam. Não fazia muito sentido. Mas estar na escola era importante. Ficar brincando ou conversando com os amigos e amigas era considerado perda de tempo.

Minha primeira experiência de vestibular, foi para seleção do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pelotas no Rio Grande do Sul. Prova dissertativa dividida em dois dias incluindo redação. Passei!

Cinco anos de um misto de felicidade e tensão. As discussões, as apresentações de seminário e as conversas nos intervalos das aulas. Lugar encantador. Mudei muito com o conhecimento que adquiri. Entendi que as mudanças ocorrem a partir do indivíduo, porém, sofrem influência das mudanças na sociedade. E o mais intrigante é que para ocorrer as mudanças na sociedade elas precisam acontecer nos indivíduos. Parece confuso, mas é isso mesmo. Aprendi palavras como a práxis e a dialética. Cheguei à uma compreensão simplória de que a dialética é a capacidade das opiniões contrárias conversarem sobre as regras que devem ser seguidas, e quem ganhar no argumento escreve as regras. É como deveria ocorrer nosso processo civilizatório. Mas, o que acontece é que quando um não aceita o argumento do outro a conversa acaba em briga mesmo. Na história essa incapacidade de dialogar provocou guerras muito violentas. E os contratos sociais? Nunca imaginei que alguém pudesse ser curioso para saber quem foi que estipulou as primeiras regras. Gostei de saber que estudamos as hipóteses e não as certezas. Thomas Hobbes, um contratualista e empirista, apresentou o conceito de Estado de Natureza. É uma hipotética condição humana antes do Contrato Social. O ser humano antes da socialização está no seu estado natural que para Hobbes é um ser mau, covarde e que tem medo. Para Hobbes o ser humano é o predador do próprio ser humano. Quando ele vive em sociedade, não deixa de ser mau, mas as regras de certa forma o “adestram”, condicionando-o a um tipo de comportamento seguro para o outro. Para Hobbes quando o ser humano não está sob um poder coercitivo o que ele sabe fazer de melhor é criar conflitos e esse comportamento em âmbito social se transforma em guerra. Por isso, a hipótese de um pacto entre todos. O Contrato Social teria sido criado para que houvesse condições de vivermos em segurança. Assim, para vivermos em segurança abdicaríamos da nossa liberdade individual, passando o controle para o Estado que seria o responsável de fazer cumprir as regras estabelecidas. O detalhe seria que esse Estado teria poder total sobre nós, ou seja, se tornaria o Estado Absolutista. A configuração ideal é todos estarem submetidos a uma autoridade comum. E para manter a paz, este Estado teria liberdade total de agir com maldade. Hobbes acredita que para conter o mau do ser humano precisa haver um mal maior, por isso o título do seu livro ser *O Leviatã*. O Estado associado a um monstro mitológico. Segundo outro contratualista e empirista, John Locke, o estado de natureza do ser humano é de neutralidade pendendo mais para a bondade, e que o ser humano dispõe de direitos naturais. Que são o direito à vida, o direito à propriedade e a liberdade. Porém para Locke o que falta ao ser humano é o limite de liberdade, para ele vem daí a origem do conflito e a necessidade de um Contrato Social. Os princípios de Locke são referência

para a criação das bases para o que hoje conhecemos como direitos civis. Outro contratualista é Jean Jacques Rousseau, que escreveu um livro intitulado *Do Contrato Social*. Ele defendeu a tese de que o ser humano era naturalmente bom, ingênuo e puro antes da criação da sociedade. O conflito para Rousseau se desencadeia a partir da propriedade privada. O ser humano contrariando seu estado de natureza bom, deixa de pensar o “nós” e começou a pensar nos seus próprios interesses. Por isso a necessidade da criação do Contrato Social. Um aspecto interessante na tese de Rousseau é que na análise dele, não há quem possa representar o interesse da própria pessoa a não ser ela mesma. Ele acreditava que as pessoas possuíam a capacidade de discussão para defender seus interesses, construindo assim a coletividade. Rousseau compreendeu que a partir da criação da propriedade privada nós seres humanos fomos corrompidos. O caminho que ele defendeu para resgatarmos a bondade natural que existe no ser humano foi a educação. Essa ideia é apresentada em seu livro *Emílio ou da Educação*.

A partir de Rousseau e de outras leituras, comecei a aceitar e compreender a idéia de que ter certo domínio do conhecimento sistematizado oferecido pela instituição escola, é condicionante para melhores oportunidades de trabalho e de direito ao exercício da cidadania na nossa sociedade ocidental.

Mas a pergunta ainda está presente, estudar é o mesmo que pesquisar?

Confrontado as duas palavras e resgatando os contratualistas, configuro a possibilidade do significado da palavra “estudar”, pensada a partir de algumas metodologias de ensino aprendizagem e de alguns princípios de modelos de gestão escolar, parecer mais próximas da hipótese de Hobbes sobre formação do ser social do que a de Rousseau.

Explico minha reflexão. A formação através da educação, numa perspectiva Hobbesiana, pode ser um excelente instrumento de dominação. Uma coerção lícita no processo de transição deste ser humano em Estado de Natureza para o social. Ela pode treinar e condicionar o ser humano ainda na fase inicial da sua vida a acreditar que é mau, incapaz de viver sem regras e que precisa de proteção contra outros seres humanos que assim como ele, tem necessidade de ter sua maldade controlada. As avaliações para passar de um período escolar para outro, a referência dos livros e do próprio professor como detentores do conhecimento válido para a vida e as avaliações de comportamentos, interpreto como formas de convencer a esse ser humano de que ele sozinho nada sabe e que para reconhecer-se como uma “pessoa inclusa da sociedade” precisa estar dentro dos parâmetros de aprovação de instituições. Que fique claro que desejo provocar nos leitores uma reação as minhas conjecturas. O propósito é que através deste texto possamos dialogar. Agora, vou esmiuçar a minha relação com a palavra que tenho vivido neste último ano.

Pensando na palavra “pesquisar”, atento na formação para o tipo de homem em Estado de Natureza de Rousseau. Opto pela hipótese de que o homem em seu estado de natureza é bom, ingênuo e puro. Como já mencionei, para mim, todo pesquisador é um curioso. Uma curiosidade de infância. Que se admira e é estimulado pela própria ignorância. Segundo Rousseau, ao viver em sociedade o homem bom, ingênuo e puro se corrompe e a educação é o caminho para se resgatar essa bondade natural. Por esse motivo, o homem não pode simplesmente pensar sobre as coisas, fenômenos e fatos. Ele precisa aprender a refletir. No processo de pesquisa estamos sempre motivados por uma pergunta, que tem por princípio de excelência, gerar outras perguntas.

E nesse processo é importante ter nobreza de pesquisador e ter consciência da própria ignorância com ingenuidade e humildade. Para a formação do pensamento Reflexivo, segundo (DEWEY, 1959) é preciso ter o “*espírito aberto*”. Se a formação através da pesquisa, cria caminhos, ora autônomos outros guiados, é necessário ter “*largura*”, “*jogo de cintura*”. E estar aberto, também, a ideia de que o ser humano pode ser guiado pelo encantamento na sua formação. Eu não vou fazer para provar ao professor que eu sou bom e ele não vai me reprovar. Mas porque a descoberta do mundo que me cerca, incluindo natureza, pessoas, fenômenos é um caminho ladrilhado por um cogito onírico (bachelardiano) onde a imaginação criadora se desenvolve e atua com liberdade rumo a autonomia, se sobrepondo a um cogito cartesiano do “penso, logo existo”.

O ser humano no seu estado natural, segundo Rousseau, é naturalmente bom, ingênuo e puro. Eu comungo com esse princípio e incluo que o maravilhamento e o espanto são características do comportamento humano que são intimidados no nosso processo inicial de formação social. A criança quando erra, ri de si mesmo. Cai e levanta já interessada em outra situação que lhe causou espanto. Se apresenta solidária ao colega que chora.

Como nos tornamos adultos insensíveis aos moradores de rua? Aos que tem pressa para ver o filho recém-nascido? Aos que tem cansaço e dor? E por que são julgados de irresponsáveis os que riem muito? Ou, os que contam seus planos futuros tão distantes da concretização que seu presente os pode proporcionar? Segundo Rodrigues (2008, p. 67): “A paródia da liberdade impede o homem de agir e produzir a si mesmo através da sua ação.” Em seu artigo, ele apresenta fontes de pesquisa do homem comum, que busca fora do conhecimento científico uma interpretação da realidade cotidiana que faça sentido. Em um ambiente “aparentemente” sem opressão a intuição e ao imaginário, condições tão necessárias a um pesquisador curioso.

Através da perspectiva bachelardiana percebemos que, apesar de viver em um mundo massificado, o homem não cansa de fazer inconscientemente experiências

imaginárias: quando se apaixonava, quando se dedica a alguém ou a uma causa, quando faz feliz seu semelhante, quando se esmera em servir a humanidade, vai ao carnaval, ao jogo de futebol, ao tarot, aos búzios, aos videntes, aos padres, aos santos e tantas outras viagens imaginárias experimentais, tentando buscar um sentido para sua existência humana. O homem sonha seu mundo, porém quando se dá conta de que está sonhando, desvaloriza o seu sonho, considerando-o improdutivo e uma perda de tempo. Ao desvalorizá-lo, vai buscar necessidades imediatas que lhe dão a ilusão de o conduzirem a uma realização sempre adiada, numa experiência de concretude infeliz de uma ação e de um pensamento impotente diante das forças do mundo, que mercantilizam a relação do homem com o mundo. (RODRIGUES, 2008, p. 71)

Fazendo uma reflexão profunda sobre meu percurso formativo, identifiquei que ele foi transpassado pela curiosidade como herança da infância, o estudo na escola e o início dos estudos universitários. Me permiti incluir nesta reflexão sobre meu percurso uma experiência durante a vida adulta, que foi uma vivência religiosa. Como sacerdotisa durante 20 anos ouvi relatos de sonhos, dificuldades e histórias que transformaram minha vida numa experiência muito eclética. Um fator que me proporcionou o que eu chamo de “largura”. Esse fator determina o quanto você se torna flexível, em relação a mudança de suas crenças e convicções vindas das bases familiar e social. Permitindo-se viver novas experiências e perceber os significados das experiências dos outros. Esse fator é formado pela quantidade e variedade delas. Como aprendia com as experiências dos outros, tive a permissão de ter conhecimento de situações que nunca vivenciaria, mesmo que eu vivesse 100 anos. Então, eu incluo como parte do meu percurso formativo. Também ganhamos altura e profundidade, mas vou manter somente a largura como categoria de análise. “Largura” aproxima-se da expressão popular “jogo de cintura”. Na obra *Como Pensamos*, Dewey (1959, p. 39) define como: “Espírito aberto. Esta atitude pode ser definida como independência de preconceitos, de partidarismo e de outros hábitos como o de encerrar a mente e indispor-la à consideração de novos problemas e novas idéias.”

As influências das diversas experiências foram se constituindo no que Bernard Lahire indicou como “razões do improvável”, expressão que aparece no título do seu livro sobre sucessos escolares nos meios populares. O improvável era eu chegar ao Mestrado. Quando iniciei o primeiro semestre, já cursava uma especialização em educação infantil. Conduzi por um período de seis meses os dois estudos simultaneamente. Na especialização, minha turma era formada em sua maioria por alunas oriundas da mesma instituição e que tinham acabado de sair da graduação em Pedagogia. Uma pequena parte delas já trabalhando como professora. Esta convivência me provocava cada vez mais arrebatamento pela profissão.

Jorge Luís Larrosa Bondía (2002, p. 21), em um artigo sobre a experiência, oferece um olhar encantador para defini-la:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

O curioso sempre breca diante de uma experiência vivida pelo outro e que lhe chama a atenção. É como se ele estivesse sempre em busca de ser *tocado* por algo diferente. É impossível quase nada acontecer no dia de um curioso, com jogo de cintura, com largura e o espírito aberto. Inicialmente, resisti muito a ideia de estar no mestrado, mas como sou curiosa me permiti uma imersão nos diálogos sobre os textos das disciplinas. Lia repetidamente os textos, como os métodos de estudo que praticava no ensino fundamental. Mas o que acontecia era que eu os decorava e não entendia. Aos poucos fui reaprendendo a ler. Foi uma espécie de letramento. Algumas perguntas que minha orientadora me ensinou, formaram um caminho para o diálogo com o autor. Com quem ele está falando? Para quem ele está falando? E contra quem ele está falando?

De repente eu comecei a entender. E as ideias começaram a fazer sentido. Quando me dei conta já estava compreendendo as novas idéias sobre a educação e os professores.

Aos poucos fui trazendo mais gente para a conversa e conseguia perceber que alguns autores falavam sobre a mesma temática, porém abordavam o problema com interpretações diferentes. Foi uma boa experiência.

Observei que entre meus colegas do curso de especialização e do mestrado, havia uma distância grande na forma que se relacionavam com o conhecimento. As que estavam na especialização, achavam muitas informações irrelevantes, enquanto as mesmas informações para as colegas do mestrado causavam sensações e sentimentos que desencadeavam um turbilhão de associações livres. Surgiu a pergunta: se o texto é o mesmo, a professora é a mesma e as duas turmas são compostas por professoras em serviço, por que a reação é diferente? Um ponto que identifiquei foi o tempo de serviço. As colegas do curso de especialização, atuavam em média pouco mais de 2 anos em sala de aula, somente duas há mais de 10 anos. E as colegas do mestrado, em média possuíam 10 anos de tempo de trabalho e algumas um tempo maior. Muitas delas já haviam atuado em sala de aula, na função de coordenação pedagógica e direção da escola. Percebi que a quantidade maior de experiências vividas no ambiente escolar pelas colegas com mais tempo de trabalho, possibilitavam a elas uma reflexão com estrutura diferente das colegas com menos anos de atuação no magistério. As mais experientes associavam a prática e a teoria com mais clareza e traziam muitos exemplos com situações reais. As dúvidas e as respostas se formavam a partir de hipóteses mais complexas, envolvendo relação professora-aluno, pais e professores, poder público e legislação.

A segunda pergunta que surgiu foi se seria possível todos terem o mesmo aprendizado passando pelo mesmo caminho? Se pensarmos a partir de Larrosa Bondía (2002, p. 21) “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca[...]” a resposta será não! E teremos que incluir na nossa reflexão o *sentido* da *experiência* para cada indivíduo.

Observei na convivência com professoras em formação continuada fora da escola, que o significado e o tipo do conhecimento variam em cada fase de formação. Na fase inicial o conhecimento técnico é mais valorizado pelo professor. Na fase em que o professor já pode ser considerado como experiente, o conhecimento técnico encontra-se introjetado e minha hipótese é de que esse parece ser o momento mais favorável para pesquisar quais os gatilhos que acionam o hábito do pensar reflexivo, criando oportunidades de transformar esse conhecimento da experiência prática, em conhecimento científico. Transformando-o em um intelectual produtor de conhecimento da própria profissão. Invertendo o fluxo do processo de formação desse conhecimento, tal qual, ele ocorre hoje. Segundo (DEWEY, 1980, p. 83) educação é “[...] uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta, e a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes.” A partir desta definição de educação em Dewey, me foi possível associar que o professor que pesquisa sua prática, ao sistematizar conhecimentos oriundos da reflexão sobre essa prática, está aumentando sua aptidão para dirigir o curso de suas experiências subsequentes.

Ao longo dos anos foi se construindo a crença de que o conhecimento científico está acima de todos os outros, como por exemplo, o conhecimento gerado pelas experiências do cotidiano, ou senso comum, o conhecimento religioso, mítico, artístico, metafísico etc. Está na raiz dessa crença o fato de que na sociedade moderna o conhecimento científico é considerado o válido e útil. Foi ele que, na estrutura social e nos projetos burgueses, forneceu os instrumentos do progresso material e intelectual, de acordo com a concepção materialista, antropocêntrica e capitalista de mundo que foi se construindo. O fato é que o mundo material é o mesmo, e nem sempre o conhecimento científico já produzido tem a resposta para as questões surgidas no dia a dia. Isso gera a necessidade de serem sistematizados novos conhecimentos a partir investigação e observação das experiências práticas. Segundo Dewey (1959, p. 47), “A curiosidade assume um caráter definitivamente intelectual quando, e somente quando, um alvo distante controla uma sequência de investigações e observações, ligando-as umas às outras como meios para um fim [...]”.

Ou seja, o professor que pesquisa sua prática e busca os sentidos nela observando a longo prazo, está sujeito a viver experiências profissionais diferentes dos colegas que vivem no mesmo ambiente de trabalho. É importante não esquecer de que o conhecimento sistematizado,

resultado da pesquisa científica na educação, só existe porque alguém estava ensinando, dando aula e estava experienciando. É neste momento que o professor cria e utiliza ferramentas (saberes) para solucionar problemas que o conhecimento científico já existente não oferece solução de imediato. Não há valor absoluto na experiência prática, visto que sem a teoria ela não possui a força de disseminação do conhecimento gerado.

Assim a resposta à pergunta: seria possível todos terem o mesmo aprendizado passando pelo mesmo caminho? continua sendo não. Passar pelo mesmo caminho, não produz em todos o mesmo aprendizado da experiência. O que faz diferença à experiência é que esta cause algo que lhe passe, que lhe aconteça e que lhe toque.

Quando fui aceita no programa do Mestrado Profissional, pela generosa condução e direcionamento de minha orientadora, optei pela linha de pesquisa e intervenção em gestão educacional (LIPIGES), me tornando membro do grupo de pesquisa sobre formação de professores (GRUPEF). Nesta linha, as relações entre teoria e prática, provocam muitas questões de pesquisa. Optei por pesquisar o processo de constituição do pensar reflexivo do professor. Guiada pela problemática presente no artigo de Giovanni (2003, p. 2), “Quais as reflexões que podem e devem permanecer estruturadas em relação a formação de professores? Seja na formação inicial, formação continuada ou ao próprio exercício da profissão?”

No início desta narrativa dissertativa do meu percurso formativo, mencionei que ao me aproximar do olhar das professoras pude aprender com as experiências delas. Com seus relatos do cotidiano da gestão escolar, pude identificar a sua complexidade e algumas causas de insucessos de alunos que antes eu percebia como simples incapacidade individual. Esse universo escolar que é orbitado pelos professores, estudantes, familiares e políticas públicas não é para “amadores”, quem escolhe ser professor precisa estar atento a autoformação. Ouvindo os relatos e acompanhando algumas pesquisas das colegas do mestrado profissional foi possível perceber no processo que ao envolverem seus colegas como participantes da pesquisa, elas promoveram um ensaio de práticas de formação na dimensão coletiva. Contribuindo para uma nova cultura de formação de professores.

Eu ainda não me identifico como pesquisadora, percebo que minha curiosidade apesar de intensa, ainda fica tímida, como a da menina de 7 anos que olhou para a porta aberta da sala de aula da universidade e posicionou-se atrás da mãe. Quando perguntam qual minha atividade eu respondo: estudante.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe como objeto de estudo o processo de composição do pensar reflexivo de duas professoras, entremeado por um percurso de experiência de vida e formação como pesquisadora no Mestrado Profissional aliado à sua prática profissional.

Nossa investigação foi motivada pela busca de identificar como e, em qual momento da formação de professores, seja na sua formação inicial, na formação continuada ou no exercício da profissão que a capacidade de indagação/reflexão pode ser potencializada e pode ter seus efeitos incrementados. Passando pela mudança do pensar sobre a profissionalidade docente a partir do senso comum (falta de rigor metodológico) para um pensamento reflexivo (senso crítico). A perspectiva conceitual do professor reflexivo e do pensar reflexivo está presente nas leituras para formação de professores. Segundo Pimenta (2005), esses conceitos em debate possibilitam aprofundamentos, porém, trazem desafios quanto aos seus limites na prática formativa dos professores.

Nossa investigação propõe um ensaio (tentativa) de um caminho no campo das práticas formativas, na epistemologia dos saberes docentes e sobre as reflexões que podem e devem permanecer estruturadas em relação a formação de professores.

Inicialmente a proposta de pesquisa era com professores na formação inicial. Com as experiências que relatamos na apresentação, definimos que o mestrado profissional dispõe de condições mais propícias para a pesquisa do processo do pensar reflexivo na formação de professores. Sendo assim, o presente trabalho trata de investigar o processo de composição do pensar reflexivo em duas alunas do mestrado profissional que coordenam as formações de professores(as) e assistentes pedagógicas em ambiente escolar, em uma rede de ensino municipal no estado de São Paulo.

Os primeiros critérios delimitavam que as participantes da pesquisa deveriam ser professoras da educação básica no curso de mestrado profissional. No entanto, ao formular o objeto de pesquisa e os objetivos específicos foi necessário que as participantes tivessem similitudes nas funções profissionais. À medida que a pesquisa ia se delineando, percebeu-se a oportunidade de um contexto fértil para identificação do processo do pensar reflexivo e rico em saberes docentes a serem revelados e sistematizados. Esta condição favorável, desponta pelos desdobramentos de contextos, ou seja, das participantes serem professoras da educação básica em formação como pesquisadoras, as quais utilizam a pesquisa-formação na sua atividade de formadoras de professores em ambiente escolar. A partir destas definições consideramos a exequibilidade de registrar o processo do pensar reflexivo a partir da sistematização do

conhecimento adquirido na pesquisa e prática profissional transformado em texto de dissertação. Segundo Dewey (1959, p. 91),

[...] na verdade, a sistematização do material cientificamente organizado é indesejável no ensino, até que a mente tenha atingido um ponto de maturidade, que a torne capaz de entender por que tal forma, de preferência a outra, é adotada. [...] Pois a mente imatura está ainda em processo de adquirir a habilidade intelectual que o perito já conseguiu [...].

Considerando o que Dewey aconselha, concluímos que uma pesquisadora que exerce a função de formadora de professores, possui uma condição positivamente diferenciada quanto a compreensão da metodologia, sua aplicabilidade e análise dos dados coletados em ambiente escolar. Há uma condição mais propícia neste sujeito, para relacionar e analisar os acontecimentos e seus sentidos na prática com a teoria. Existe um saber de base.

Na pesquisa sobre o processo de composição do pensar reflexivo, conseguimos acompanhar as duas pesquisadoras em formação no período do mestrado. Profissionalmente, uma atuando como Assistente Pedagógica, conhecida em outras redes pela nomenclatura de Coordenadora Pedagógica, de um grupo de quatorze professores titulares atuantes no fundamental I, e outra, como Coordenadora de Serviços Educacionais, conhecida em outras redes como Supervisora de Ensino, para um grupo de seis escolas de creche e educação infantil, com seis assistentes pedagógicas sob sua orientação e formação. As duas participantes trabalham na mesma rede municipal.

O convite às participantes para integrarem-se no processo da pesquisa foi realizado individualmente por mensagem eletrônica. Explicamos sobre a metodologia de coleta de dados, deixando as convidadas a vontade para declinar do convite já que utilizamos um questionário que busca muitas informações da vida pessoal das participantes. Os contatos foram intermediados pela orientadora desta dissertação.

Para uma melhor contextualização, esclarecemos que o trabalho de formadora das participantes desta pesquisa, com suas equipes nas escolas, foi utilizado por elas como ambiente de suas próprias pesquisas-formação. A intenção era que, através das pesquisas-formação o grupo permitisse emergir seus hábitos de pensar, através dos diálogos, pautados pelos textos propostos pelas pesquisadoras e, as experiências de práticas de ensino dos participantes. A metodologia intencionava introduzi-los ao hábito de um refletir sobre a ação. Num movimento que transitava da leitura individual dos textos para a discussão em grupo da relação dos conceitos e idéias com contexto escolar do grupo, e, finalizando com uma produção escrita individual sobre o sentido desta experiência. A metodologia que as duas participantes escolheram para desenvolverem suas pesquisas foi o uso dos portfólios reflexivos.

A rotina de trabalho da Coordenadora de Serviços Educacionais acontece no horário fixo das 8:00 às 17:00 horas, mas dependendo da demanda ela altera o horário, tanto para entrar mais cedo como para fazer o horário da noite e acompanhar reuniões pedagógicas. O foco de seu trabalho é acompanhamento da equipe gestora (assistente pedagógica e diretora), sempre com o viés pedagógico. O suporte que ela dá para as Assistentes Pedagógicas é diário. A comunicação é por telefone, aplicativo de mensagens e por e-mail. Reuniões acontecem quinzenalmente, para acompanhamento ou comunicação de ações solicitadas pela Secretaria de Educação. A semana de trabalho é dividida entre reuniões com a gerência, reunião com as demais coordenadoras, formações externas, reuniões com os diferentes departamentos da secretaria, acompanhamento às unidades e momento de organização do próprio trabalho como o planejamento e registro, por exemplo. A rotina de trabalho da Assistente Pedagógica divide-se entre a manhã e à tarde. O trabalho a noite, acontece uma vez por semana, sendo a carga horária transferida para o período entre tarde e noite. Seu dia é dividido entre as demandas pedagógicas, como acompanhar aulas, auxiliar os professores em demandas de sala de aula; e as demandas administrativas como responder e-mail e preencher formulários relacionados as demandas da Secretaria de Educação. A Assistente Pedagógica, por uma característica pessoal, opta por acompanhar crianças em atividades de apoio a aprendizagem. A reunião de formação de professores acontece uma vez por semana.

Observamos o processo da pesquisa formação aplicada pelas duas professoras participantes desta pesquisa até a qualificação e defesa de suas dissertações.

Como pesquisadoras, estas formadoras de professores são principiantes, condição para a qual Dewey orienta que para o efetivo exercício da habilidade intelectual é preciso manter uma ligação entre as unidades do pensamento mantendo-as direcionadas para um objetivo comum: “Não é demais repetir, todavia, que o principiante deve exercitar-se em exigir de si próprio um exame minucioso, uma ordenação consecutiva e uma espécie de sumário e formulação de suas conclusões, junto a uma demonstração das razões em que elas se baseiam.” (DEWEY, 1959, p. 91). A utilização da metodologia de pesquisa formação e o acompanhamento da orientadora do mestrado para a realização das suas pesquisas consideramos com um facilitador para formação das professoras como pesquisadoras.

Temos que considerar, com Giovanni (2003), que existem facilitadores e dificultadores na atuação docente e no processo de desenvolvimento profissional dos professores. Tal processo não é linear, e sim, resultante de muitas influências familiares, sociais, políticas e pessoais. Essas influências atuam como facilitadores ou dificultadores e não, como influência absoluta. Para Lahire (2008), as características disposicionais (maneiras de ver, sentir e agir,

como propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser) não são influenciados estritamente por contextos sociais, mas são formadas também pelo passado incorporado ao longo da vida, como também nos diz Giovanni (2003), em relações com familiares, com a políticas e pessoais. Essas disposições têm uma gênese que aparece em algum momento e situação, e que, se reconstrói em algumas situações específicas em diferentes contextos de socialização. É preciso que haja recorrência do comportamento para que o consideremos como uma disposição. E que haja provas empíricas de sua existência.

Deste modo foram objetivos específicos desta pesquisa:

- a) reconhecer disposições particulares da trajetória de vida e formativa na escola e universidade que podem ser elencados como facilitadores ou dificultadores para o pensar reflexivo sobre a prática docente;
- b) verificar como as participantes valoram e utilizam o conhecimento resultante da própria pesquisa acadêmica e como articulam a sua produção de saberes com a escola e seus projetos antes e durante a experiência de serem alunas regulares do mestrado.

A partir do primeiro objetivo específico desta pesquisa, que é reconhecer disposições particulares da trajetória de vida e formativa na escola e universidade que podem ser elencados como facilitadores ou dificultadores para o pensar reflexivo sobre a prática docente, optamos por utilizar a metodologia dos retratos sociológicos adotada por Bernard Lahire (2008) para geração dos dados.

Com a análise destes dados, nossa proposta é identificar nessas trajetórias a presença de algumas disposições necessárias ao processo do pensar reflexivo, segundo a teoria de John Dewey. E identificar alguns saberes docentes emergentes do processo de pesquisa da própria ação no trabalho, a partir da teoria de Maurice Tardif (2014).

Segundo Tardif (2014), a busca por definir os saberes de base dos professores, está presente nas pesquisas internacionais sobre o ensino há pelo menos algumas décadas. Para ele, não é possível falar de saberes profissionais, sem considerar os condicionantes e o contexto de trabalho. O que ele nos alerta quando pesquisamos no intuito de identificar e categorizar esses saberes, é a armadilha do radicalismo entre o que ele chama de “sociologismo”, ou seja, a explicação do saber do indivíduo é associada exclusivamente a realidade social. Tendo como consequência dessa perspectiva, conforme Tardif, a privação do indivíduo de toda e qualquer capacidade de conhecimento e de transformação de sua própria situação e ação. Ou, ao “Mentalismo”, que reduz o saber a exclusividade dos processos mentais (representações, crenças, imagens etc.) individuais. Esta perspectiva de saber, se baseia exclusivamente na

atividade cognitiva do indivíduo. Ela reduz o conhecimento e até a própria realidade a atividades mentais individuais. Compartilhamos com Tardif da posição de que o saber do professor é social e ao mesmo tempo o saber do indivíduo que incorpora esse saber social a sua prática profissional para a ela adaptá-lo e transformá-lo.

Por considerarmos o pensar reflexivo como um processo complexo, que não é inerente ao ser humano e não acontece sem intencionalidade, necessitando da prática e da experiência como elemento para compor o germe da reflexão, é que nos pautamos nos autores John Dewey (1959), em sua obra *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*, que defende o pensar reflexivo como um ato educacional e Donald Schön (2007) no seu livro *Educando o profissional reflexivo*, que propõe uma nova epistemologia da prática profissional baseada na reflexão-na-ação. Nos reportamos, também, ao seu artigo intitulado *Formar professores como profissionais reflexivos* (SCHÖN, 1992) que apareceu como uma referência nas pesquisas e livros sobre o tema professor reflexivo que foram pesquisados para auxiliar nas bases investigativas iniciais sobre o tema deste estudo.

De acordo com Dewey (1959, p. 22),

[...] o pensar reflexivo, diferentemente de outras operações que se dá o nome de pensamento, abrange: (1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade.

Dewey esclarece que as elaborações imaginárias que precedem a reflexão, como uma preparação de seu caminho precisam ser conexas e possuidoras de capacidade lógica, para que sejam válidas como contribuição. O pensar reflexivo nada se assemelha ao pensar desregradamente, onde as idéias vem e vão sem apoiar-se a idéias antecessoras ou fazerem a elas referências. O pensar reflexivo é um fluxo onde unidades de pensamento ligam-se entre si em direção a um fim comum a todas. Conforme Dewey (1959), é necessário ter claro uma *tarefa controladora* da sequência de idéias. O método científico, valorizado e utilizado por Dewey está presente no processo de composição da dissertação como uma tarefa controladora da sequência de ideias.

Para Dewey (1959) dentro deste limite entre a dúvida (pré-reflexivo) e o esclarecimento (pós-reflexivo) *o pensar reflexivo se desenvolve em cinco fases*. O primeiro ato inicia-se com as *sugestões* com as quais aparecem possíveis soluções, ainda sem ter claro qual o verdadeiro problema. A segunda fase é a intelectualização da dificuldade ou perplexidade sentida (diretamente experimentada) e que se constitui no *problema a resolver*, é a elaboração de uma

pergunta. A terceira fase é a *hipótese*, onde as sugestões são utilizadas como idéia-guia para a observação durante a coleta dos dados. A quarta fase, envolve o *raciocínio*. A elaboração mental da idéia ou suposição, elaborando parte da inferência. Analisando as condições e o conteúdo da hipótese. Nesta fase o conhecimento amplia-se ao mesmo tempo que necessita como base para o raciocínio, os conhecimentos anteriores e a facilidade de transmiti-los. O raciocínio para o desenvolvimento de uma idéia, auxilia a criar termos que, tornam consistentes os elementos que inicialmente pareciam conflitantes. A quinta fase é a verificação da hipótese. É a confirmação ou verificação experimental da hipótese.

O que devemos estar atentos, quando se trata de pensar reflexivo, é identificar no seu processo a presença de *atitudes favoráveis* (explicaremos na seção 2 no item 2.1 do texto o que Dewey sugere como atitudes favoráveis), para não o confundir com o simples pensar, pois este, pode ser formado também pelo sentido de crença, onde o valor do que se pensa está além do próprio julgamento do sujeito. Este tipo de pensamento está baseado no que cremos sem ter conhecimento, porém, confiamos. Não há origem segura da fonte destas crenças, elas nos chegam e se tornam parte da nossa utensilagem mental. Esses tipos de pensamentos que são oriundos das crenças são originários, segundo Dewey (1959, p. 17), da “[...] tradição, a instrução, a imitação, que, todas, dependem, de alguma forma, de autoridade, ou atendem à nossa própria vantagem, ou coincidem com alguma forte emoção nossa”. Esses pensamentos a partir da crença não são formados pelo esforço de atividade mental pessoal agindo pela investigação e motivado pela busca, desta forma eles são considerados por Dewey como preconceitos. Eles trazem prejuízos e afastamento da realidade e do contexto. Esses preconceitos sustentam certezas que impossibilita ao sujeito, refazer o trajeto, reconhecer o processo, não conseguindo definir as fontes que amparam as argumentações para a conclusão. Impedindo inclusive, a possibilidade de imaginar a hipótese de novas evidências a partir da reflexão sobre as relações existentes entre experiências anteriores e as novas.

Propondo-nos a identificar os saberes presentes no processo de formação do pensar reflexivo das duas professoras participantes desta pesquisa, e de sua constituição e fundamentação, incluímos, inicialmente, para contribuir nas conjecturas, as “crenças”, conforme Dewey (1959), como composição do pensamento não reflexivo. Sendo esse o conhecimento resultante do que os professores experienciaram em sua relação com a gestão escolar, com os pais, com os alunos nos momentos de resolverem seus problemas no dia a dia na sala de aula, forçando, algumas vezes, uma relação com a teoria que aprenderam no seu curso de formação acadêmica, nas formações em serviço e muitas das diretrizes e metas

(im)postas pelas secretarias de educação. Estas crenças, resultantes de pensamentos não reflexivos foram apresentadas nas falas durante os primeiros encontros com seus grupos de professores, em suas próprias pesquisas. Sempre em uma tentativa de explicar os fatos da prática docente através de uma teoria incapaz de explicar o que pensam enquanto fazem, ou seja, “crenças como preconceitos”, ou simplesmente com argumentos do senso comum. Como se “cortando o corpo para caber na roupa”. Ao lerem e dialogarem sobre textos de autores com outras perspectivas sobre formação de professores e seus papéis sociais, pudemos observar um amadurecimento em suas análises sobre as problemáticas do cotidiano escolar, emergindo por exemplo, a compreensão da forte influência dos contextos para além da escola.

Dewey alerta que buscar novas evidências para uma mudança de crença, exige abandonar a preguiça e o costume, ter um pouco de coragem e energia para pôr-se a investigar. Como seria possível propor novas evidências? É preciso olhar para fora do “seu quadrado”, terá que olhar para os outros professores e poderá começar pela pergunta: - como eles resolvem as dificuldades semelhantes as minhas? Ou, observando e avaliando as suas próprias fontes de evidências, buscando validação ou refutação. Permitindo-se conhecer outras argumentações baseadas em evidências contrárias as suas. Oportunizando-se reconhecer seus saberes, resultantes da reflexão sobre a sua reflexão na ação. E, ao exercitar a estruturação e sistematização destes saberes pela escrita, poder transformá-los em evidências que possam servir de referências para a reflexão de outros professores.

Uma conversa sem propósito não torna possível identificar novas evidências. Precisa duvidar da força do hábito e pesquisar o que parece impossível, mesmo que a conclusão seja errônea, esta ação já é positiva, pois, a tentativa de mudança de crença já aponta para a possibilidade da construção de uma sólida base de evidência e raciocínio. Contudo para isso é necessário, conforme sugere Dewey (1959), um esforço consciente e voluntário.

Para Nóvoa, os professores têm três dilemas a enfrentar quanto a sua formação e atuação, um deles é refazer uma ligação forte com o espaço comunitário que atuam, o segundo é uma renovação do modelo pedagógico, que sofreu uma padronização nos modos de trabalho pedagógico ao longo de um processo histórico. E essa renovação depende da capacidade da escola se adaptar à diferença. O terceiro dilema diz respeito ao reconhecimento do conhecimento específico do professor.

Mesmo quando se insiste na importância de sua missão, a tendência é sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável. Tais posições conduzem, inevitavelmente, ao desprestígio da

profissão, cujo saber não tem qualquer “valor de troca” no mercado acadêmico e universitário. Se levarmos este raciocínio até o fim, deparamo-nos com um curioso paradoxo: “semi-ignorantes”, os professores são considerados as pedras-chave da nova “sociedade do conhecimento”. A mais complexa das atividades profissionais é assim, reduzida ao estatuto de coisa simples e natural. Eis o terceiro dilema que o professor tem pela frente. (NÓVOA, 2002, p. 22)

Nóvoa indica que os professores são ao mesmo tempo sujeito e objeto da formação. Será na reflexão individual e coletiva que encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento e o reconhecimento como profissionais. Conforme Giovanni (2003) o que tem motivado pesquisas sobre formação de professor em serviço é o reconhecimento do paradigma segundo o qual o professor constrói conhecimento a partir da análise e reflexão sobre sua própria prática.

A partir destas considerações apresentamos o segundo objetivo específico que guia nossa pesquisa; verificar como as professoras valoram e utilizam o conhecimento resultante da própria pesquisa acadêmica. Para ter acesso a esses dados, observamos as gravações das reuniões de formação de professores onde as participantes realizaram as suas pesquisas. Ao total foram analisadas gravações de seis encontros de uma das participantes, totalizando sete horas. E da outra participante foram quatro encontros, totalizando sete horas e trinta minutos de gravações. As reuniões realizadas pelas participantes da pesquisa estão disponíveis em um drive, ao qual, temos acesso com autorização. Destas gravações coletamos dados que serão utilizados para identificar como valoram e utilizam o conhecimento a partir de suas pesquisas acadêmicas durante a aplicação de suas metodologias de pesquisa e interações com seus participantes.

Também para chegarmos aos dados que nos esclarecessem como as professoras articulam a sua produção de saberes com a escola e seus projetos, antes e durante, a experiência de ser aluna regular do mestrado, incluímos nos questionários para formação dos retratos sociológicos perguntas que as estimulassem descrever e dissertar sobre o processo das suas pesquisas, criando a possibilidade de identificar novas evidências de saberes docentes que poderiam surgir a partir do desenvolvimento de suas investigações. Outra influência que consideramos como dado para análise foi a força de persuasão nas participantes, das teorias que apresentavam resultados de pesquisas na área da educação, com evidências similares ou dispares das suas. Quais os critérios de seleção para descartar ou utilizar essas informações? Isso também foi colhido através do questionário para a construção do retrato sociológico.

1.1 ESTUDOS CORRELATOS

Realizamos uma busca de pesquisas e artigos sobre o tema, a fim de verificar as discussões e proposições sobre o pensar reflexivo na formação de professores e a utilização dos retratos sociológicos como método de coleta de dados.

Com os descritores “retratos sociológicos”, “pensar reflexivo” e “John Dewey”, iniciamos uma busca no Google Scholar e no banco de teses e dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no intervalo de 2013 a 2020. Por indicação da orientadora foi realizado uma busca mais específica no repositório de dissertações da UNINOVE e da PUC, por se tratar de instituições que têm em seu grupo discente pesquisadores da temática no estado de São Paulo. Nos repositórios das universidades não foi utilizado como critério as datações das produções.

Os dois grupos de trabalhos localizados contribuíram para aspectos diferentes e complementares. Os localizados sob o descritor “retratos sociológicos” ajudaram na apropriação e desenvolvimento da metodologia de pesquisa. E os sob “professor reflexivo e John Dewey” no desenvolvimento de ideias sobre o referencial teóricos e os elementos de análise do objeto. Os trabalhos se conversam, contribuem de forma cruzada e complementar algumas vezes, como o de Prado (2016), o de Oliveira (2014) e o de Gasque (2008), mas preferiu-se trazê-los para apresentar na introdução em partes temáticas.

No Google Scholar, com os descritores “retratos sociológicos” localizamos o artigo de Dias e Gauche (2021) intitulado: O Retrato Sociológico como método investigativo em pesquisas brasileiras nas áreas de Educação e de Ensino: uma revisão de teses publicadas entre 2011 e 2020, publicado na revista *Ciência e Educação do PPGEC-UNESP, campus Bauru*. Este artigo colaborou no melhor aproveitamento do nosso tempo de pesquisa, já que serviu como referência para análise das dissertações e teses que fossem mais fiéis a metodologia dos retratos sociológicos. Nesta busca os autores localizaram 2.137 teses e dissertações. Submetendo as produções a alguns critérios e análise de conceitos presentes nos textos, reduziram o número de teses e dissertações para 14. Dessas 14, 11 estavam listadas pertencentes a área de educação e 3 pertencentes a área do ensino. Entre as 6 teses e dissertações selecionadas por nós, a tese: *As formas identitárias nos contextos de trabalho: uma análise da profissionalidade docente de Oliveira (2014)* está presente neste estudo.

Para apropriação da metodologia dos retratos sociológicos foi realizada uma pesquisa no repositório de teses e dissertações da Universidade Nove de Julho, onde localizamos algumas dissertações: (1) *Um olhar sobre o percurso de constituição de duas professoras de anos*

iniciais sob a perspectiva da intelectualidade docente: desafios e possibilidades, de Prado (2016) e (2) *Retratos Sociológicos de cinco mulheres: da educação básica ao mestrado*, de Ferreira (2020). Do repositório da PUC-SP foi selecionada a tese (3) *As formas identitárias nos contextos de trabalho: uma análise da profissionalidade docente*, de Oliveira (2014).

Em pesquisa no Google acadêmico do repositório do Centro de investigação e estudos de sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (CIES-IUL), foi selecionada a tese (4) *Vidas refletidas: Sentidos, mecanismos e efeitos da reflexividade intelectual*, de Caetano (2013). Com referência no artigo de Dias e Gauche, foi selecionada do repositório da UNB- Faculdade de economia, administração, contabilidade e ciência da informação e documentação, a tese (5) *O pensamento reflexivo na busca e no uso da informação na comunicação científica*, de Gasque (2008), este trabalho será tratado mais detidamente quando abordarmos o pensar reflexivo. Do repositório da UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara-SP a dissertação (6) *Retratos sociológicos de estudantes de Pedagogia: o caso da FCL/Ar*, de Suficier (2013).

A construção das grades para a formação dos retratos sociológicos foi resultado de pesquisas nestas 6 teses e dissertações que tratavam de alguns objetos similares ao desta investigação, ou seja, com o pensar reflexivo ou, com formação de professores. Incluíram-se também perguntas de autoria da pesquisadora e da professora orientadora.

Quadro 1 – Síntese das dissertações e teses selecionadas para aprofundamento da metodologia dos retratos sociológicos

AUTOR	TÍTULOS	OBJETIVOS	METODOLOGIAS	RESULTADOS
CAETANO 2013	Vidas Refletidas: Sentidos, mecanismos e efeitos da reflexividade individual.	A análise centra-se nos processos de formação de competências reflexivas, nas suas modalidades de exercício, bem como nos efeitos que elas podem ter na ação.	Entrevista biográfica	Com base na análise dos casos foi identificada uma tipologia de perfis reflexivos, composta por cinco categorias, definidas a partir da conjugação variável de processos de formação, exercício e eficácia causal da reflexividade: auto-referencial, pragmático, funcional, resistente e resiliente. Esta diferenciação de perfis reflexivos permitiu perceber a natureza tripartida da reflexividade individual: é uma capacidade partilhada por todas as pessoas enquanto requisito da existência em sociedade, mas também uma competência que pode ser desenvolvida em diferentes contextos ao longo do percurso biográfico, bem como um recurso mobilizável para dar resposta às diferentes circunstâncias que os sujeitos enfrentam quotidianamente e ao longo das suas vidas.
FERREIRA 2020	Retratos sociológicos de cinco mulheres – da educação básica ao mestrado	analisou as trajetórias familiar, escolar, social, profissional e académica de cinco mulheres, professoras, mestrandas, de modo a verificar se e como a entrada no mestrado qualificou essa trajetória e o sentido que teve para elas, como signo de sucesso na vida.	Retratos sociológicos	Os resultados da pesquisa, mostra o quanto nossas trajetórias são resultado de condicionantes econômicos, culturais, sociais e também das ações de pessoas que formam um coletivo- mais ou menos racionalizados – e que nos dão as possibilidades para que possamos chegar nos lugares sociais que chegamos.

GASQUE 2008	O pensamento reflexivo na busca e no uso da informação na comunicação científica	Nesta pesquisa, a autora buscou identificar o tipo de relação entre o pensamento reflexivo e as competências empregadas na busca e no uso da informação na comunicação científica por pesquisadores em formação. A pesquisa utilizou-se do conceito de pensamento reflexivo concebido por Dewey e os indicadores de atividade reflexiva proposto por Zeichner e Liston.	Retratos sociológicos	Os resultados evidenciam que a maior parte do pensamento empregado na busca e no uso da informação é do tipo não-reflexivo; que o letramento informacional na pós-graduação é influenciado pelas experiências e sentimentos com pesquisa na educação básica, na graduação e pela participação em projetos de iniciação científica. Além disso, observou-se que o letramento informacional na pós-graduação sofre influência de outros fatores como: a cultura acadêmica, atitude dos professores em relação à busca e ao uso da informação, concepção de ensino e aprendizagem, infra-estrutura e custos da informação e consciência do grau de competência informacional. As relações percebidas entre o pensamento reflexivo e as competências empregadas na busca e no uso da informação são de natureza multirreferencial, no sentido em que se caracteriza pela pluralidade tanto dos fenômenos envolvidos quanto das relações entre eles.
OLIVEIRA 2014	As formas identitárias nos contextos de trabalho: uma análise da profissionalidade docente.	A construção de retratos sociológicos que recuperam processos de socialização, como método para a análise das interações que o professor realiza e de que modo elas potencializam suas disposições a partir do princípio gerador do habitus para responder aos desafios do cotidiano na sala de aula e na escola, transformando nesse processo sua identidade docente nos contextos de trabalho.	Retratos sociológicos	Apontam que as disposições construídas pelas professoras estão intimamente relacionadas com as estruturas constituintes do habitus e que, embora possuam especificidades ligadas à interpretação singular que cada uma delas expressa nas suas ações cotidianas, mostram uma tendência a manter as regularidades orientadas pelo habitus e promovem uma reconfiguração identitária com rupturas e mudanças pautadas em fracas e provisórias mobilizações.

PRADO 2016	O percurso de constituição de duas professoras de anos iniciais sob a perspectiva da intelectualidade docente: desafios e possibilidades.	Propõe um olhar para o percurso de constituição da atuação profissional	Retratos sociológicos	Observou-se o engajamento e compromisso; clareza da função política e social bem como de suas convicções teóricas, reconhecimento de potencialidades enquanto estudosas e profissionais ativas e reflexivas.
SUFICIER 2013	Retratos Sociológicos de estudantes de Pedagogia: o caso da FCL/Ar	Analisa a trajetória social de oito estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP	Retratos sociológicos	As singularidades de cada trajetória, as diferentes origens sociais e as diferentes quantidades de capitais, não tendem a representar grandes distâncias sociais.

Fonte: CAPES e Google Scholar (2008-2023)

1.1.1 A procura dos descritores “Pensar reflexivo e John Dewey”

Como continuidade de localização de trabalhos correlatos para compor essa pesquisa realizamos um levantamento de teses e dissertações relacionadas ao objeto de estudo no banco de teses e periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), selecionando as dissertações realizadas no período de 2017 a 2021, com os descritores “Professor Reflexivo e John Dewey”, conjuntamente. Foram encontrados 43 trabalhos. De acordo com os critérios deste estudo, priorizamos as pesquisas na área da educação e não do ensino, buscamos pesquisas em que os participantes fossem professores de educação básica em processo de formação na pós-graduação. Nosso referencial teórico, que está principalmente em John Dewey (1959, *Como Pensamos*) e o seu conceito de pensar reflexivo em precedência ao conceito de professor reflexivo de Donald Schön (1992), nos guiou para a escolha de aprofundamento de estudos em dois trabalhos.

A tese de Santos (2021), intitulada *O professor como profissional reflexivo em John Dewey*, conclui a respeito do que seja uma conduta reflexiva. Para Santos (2021), John Dewey fala muito mais do professor reflexivo e tem mais a contribuir no campo da formação de professores do que o próprio fundador da expressão “profissional reflexivo”, Donald Schön. Nesta tese, não foi feita uma abordagem comparativo teórica de Dewey com Schön e outros autores, ela se propôs a apresentar as categorias conceituais presentes nas abordagens teóricas.

Um segundo trabalho de pesquisa que contribuiu para nossa investigação é a dissertação de Pastore (2018) que organiza e oferece sugestões e indicações que podem contribuir na organização e efetivação das formações continuadas nos espaços escolares com ênfase nas

idéias de Dewey, relacionadas a educação e o pensamento reflexivo, em consonância com outras teorias sobre o tema de formação de professores.

As duas pesquisas auxiliaram no aporte do referencial teórico sobre formação de professores reflexivos. Porém, observamos que ainda não nos traziam a situação do professor de educação básica em processo de formação na pós-graduação, em consonância com os elementos que fazem parte dos nossos critérios para a investigação.

Com os descritores “Pensar Reflexivo” e “John Dewey” separados, localizamos a tese de Gasque (2008), já mencionada quando apresentamos os estudos sobre a metodologia dos retratos sociológicos, intitulada *O pensamento reflexivo na busca e no uso da informação na comunicação científica*. Nesta pesquisa, a autora buscou identificar o tipo de relação entre o pensamento reflexivo e as competências empregadas na busca e no uso da informação na comunicação científica por pesquisadores em formação. A pesquisa utilizou-se do conceito de pensamento reflexivo concebido por Dewey e os indicadores de atividade reflexiva proposto por Zeichner e Liston. Os procedimentos metodológicos foram guiados pela Teoria Fundamentada e os dados foram coletados por meio de entrevistas com 13 pesquisadores em formação, oriundos das Universidades de Brasília, São Paulo e Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Entre os cursos selecionados estavam o mestrado e o doutorado em Educação. Os resultados evidenciaram que a maior parte do tipo de pensamento empregado na busca e no uso da informação é do tipo não-reflexivo. E que o letramento informacional na pós-graduação é influenciado pelas experiências e sentimentos com pesquisa na educação básica, na graduação e pela participação em projeto de iniciação científica. Sofrendo também, influência de outros fatores como: cultura acadêmica, devolutiva dos professores em relação à busca e o uso da informação, concepção de ensino e aprendizagem, infraestrutura e custo da informação e consciência do grau de competência informacional. Desta tese nos apropriamos, com a devida citação, de algumas perguntas do questionário utilizado pela pesquisadora para a formação dos retratos sociológicos dos participantes da pesquisa.

A dissertação de Gervásio (2019) não trata diretamente do tema professor reflexivo, mas apresenta na sua pesquisa um tema relevante para a investigação em curso, ou seja, a formação de professores da educação básica em cursos de mestrado profissional. A metodologia do grupo focal, utilizada no estudo revelou que o curso de mestrado profissional atende às inquietações dos professores em exercício e incentiva a busca de inovação no ensino, pelo movimento de estarem na sala de aula, seu ambiente de trabalho e na academia, como alunos pesquisadores. A experiência dos professores no mestrado propicia mudanças de prática através da reflexão crítica sobre ela. O mestrado motiva o professor a dar continuidade no processo de

formação profissional. A autora, sugere a necessidade de políticas públicas que ofereçam seguridade de direitos ao professor que deseja realizar mestrado e doutorado. Direitos como cobertura de custos para garantir a condição de estudo e horários flexíveis para as atividades acadêmicas.

Quadro 2 – Dissertações e teses, selecionadas para aprofundamento dos descritores pensar reflexivo e John Dewey

AUTOR	TÍTULO		INSTITUIÇÃO
Marcela Calixto dos Santos	O professor como Profissional Reflexivo em John Dewey	TESE	USP 2021
Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasques	O pensamento reflexivo na busca e no uso da informação na comunicação científica.	TESE	UNB 2008
Adilson Pastore	A formação continuada na perspectiva do professor reflexivo: Uma abordagem a partir das concepções de John Dewey	DISSERTAÇÃO	Universidade da Fronteira Sul– Campus Erechim - RS 2018
Kelen Cristina da Cruz Gervásio	Professores-mestres: contribuições do mestrado na formação e atuação pedagógica em uma escola privada no município de Bagé	DISSERTAÇÃO	Universidade Federal do Pampa - RS 2019

Fonte: CAPES (2017-2021)

Nenhum dos trabalhos pesquisados, apresentou como critério para a construção das categorias de análise, os recursos inatos para o treino do pensamento e as atitudes favoráveis ao pensar reflexivo, segundo Dewey. Em consonância com um aprofundamento na formação escolar e de vida do professor a partir da metodologia dos retratos sociológicos. Percebemos a partir desta constatação que nossa pesquisa apresentava relevância.

1.1.2 Preparando a câmera para os Retratos Sociológicos

Na estruturação do questionário para composição das grades, segundo metodologia dos retratos sociológicos, utilizamos a entrevista semiestruturada, para que fossemos fiéis as exigências teóricas de Lahire (2008) de não estabelecer limites de contexto à fala das participantes da pesquisa, considerando que existe um entrelaçamento dos diferentes tempos, lugares e grupos de socialização dos indivíduos. A modalidade de entrevista semiestruturada,

“[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Possibilitando um maior desvelamento de valores e crenças que influenciam na formação dos saberes dos entrevistados.

As grades utilizadas para a formação dos retratos sociológicos foram a familiar, escolar, profissional, sociabilidade e cultura e lazer. Totalizando cento e cinquenta e oito perguntas. Foram realizados com uma das participantes, seis encontros para as entrevistas, com duração total de 370 minutos. E com a outra participante, as entrevistas foram realizadas em seis encontros com o tempo total de 309 minutos. Como estávamos entre o segundo semestre de 2021 e o primeiro semestre de 2022, período de transição das atividades remotas para as presencias, resultado do abrandamento da Pandemia da Covid-19², optamos por realizar as entrevistas na modalidade remota, pelo aplicativo Zoom. Isso nos permitiu uma flexibilização de horários. As entrevistas foram gravadas em vídeo e transcritas na íntegra por uma profissional para garantir a fidelidade do que foi relatado.

A primeira grade, a familiar, objetivou identificar e apreender as gêneses dos valores de que é dotado o pensamento reflexivo segundo Dewey (1959). Para isso, optamos por partir das relações familiares desde a infância. Essas primeiras relações do sujeito com o mundo, são mediadas pelas pessoas mais próximas. Procuramos identificar experiências vividas pelas entrevistadas com as quais pudéssemos fazer as primeiras associações para identificar as disposições que influenciaram na formação dos seguintes valores do ato de pensar: A possibilidade à ação de finalidade consciente; A possibilidade do preparo e a invenção sistemáticos, estas duas primeiras proporcionam um aumento da capacidade de controle. O terceiro valor seria a capacidade de enriquecer as coisas com um sentido.

Em relação ao sentido que damos as coisas, eles podem ser desenvolvidos continuamente, agregando novos sentidos de forma mais aprofundada. Por isso buscamos a presença do exercício da imaginação através das brincadeiras, do hábito de leitura de histórias, da criação de ambientes que fizessem sentido, sendo resultado de estímulos imaginários como simulações, confecções de seus próprios brinquedos etc. E buscamos observar a experiência de desafios, de problemas (considerando as devidas proporções em relação a idade) a serem resolvidos, experiências de aprendizados a partir de resultados contrários ao desejado em que receberam apoio das pessoas

² Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. (fonte: Organização Pan-Americana da Saúde)

com as quais conviviam, e se não receberam, como se posicionaram com a situação de aparente desarmonia. Dewey (1959) aponta que o desejo de estar em harmonia com as pessoas é em si um traço desejável. Mas levado ao extremo, pode enfraquecer a independência de juízo. Nesta grade, Lahire indica a observação da presença da cultura escrita, como uma premissa para o sucesso escolar. Porém, nos concentramos em destacar a buscar as primeiras experiências que estimulassem as bases para os valores do pensar reflexivo. Incluímos também a observação da formação das crenças do senso comum como contraponto.

Na grade escolar, buscamos identificar experiências e influências que revelassem a manifestação de disposições voltadas para o estudo e a pesquisa que pudessem ter sido estimuladas por práticas socializadoras na escola, no ensino fundamental e médio. Transitando também pelo ensino superior até chegar o mestrado. No período do mestrado as perguntas conduziram muito para o detalhamento da própria pesquisa e a influência desta, nas relações profissionais e com a autoimagem.

A grade cultura e lazer objetivou buscar através do desvelamento dos hábitos de lazer e da relação com as expressões culturais, as preferências e a importância destes para as participantes da pesquisa. De que forma as práticas culturais e de lazer lhes proporcionam novas experiências de socialização do pensamento? Dewey (2010, p. 167) alerta que, “[...] se todos os significados pudessem expressar-se adequadamente em palavras, as artes da pintura e da música não existiriam. [...]”. A definição de um saber, principalmente de um saber-fazer não tecnicista, carece de uma certa estética verbal³ para nominá-lo. As vezes os saberes não podem ser definidos por conceitos já existentes, então, novas palavras são necessárias. Em sua obra *Arte como experiência*, Dewey (2010) explica que a metáfora é usada na poesia como um recurso da mente quando a emoção não satura o material. Por de trás das palavras há um ato de identificação afetiva, não uma comparação intelectual. Os saberes dessas professoras surgiram em parte de experiências de interações pessoais, por isso são repletos de sentidos.

A grade do trabalho, por ser uma investigação do local de pesquisa das participantes, tornou-se a grade com maior número de questões. Nesta grade é quando, no momento da análise dos dados, todas as outras grades se relacionam. Permitindo-nos a chegar a uma grande parte

³ Utilizamos a expressão estética verbal, com referência a “estética da criação verbal”, termo utilizado por Mikhail Bakhtin. A palavra russa tem sua raiz em uma palavra que significa arte popular oral e ainda o conjunto de produções literárias e do folclore de um povo. Este autor não utiliza o conceito linguístico de significado, mas o de sentido. Isso se deve à prevalência que tem em seu pensamento a categoria de diálogo, do qual o sentido participa e o significado, não. Para ele só o sentido responde perguntas; o significado não responde e por isso está fora do diálogo. O adjetivo russo de sentido é traduzido para o português por “semântico” em algumas obras. (BAKHTIN, 2011). Os Saberes dos professores, identificados nesta pesquisa, tem sentido dentro do ambiente da escola básica que elas atuam, sendo muitas vezes difícil utilizar palavras de pesquisas anteriores para defini-los.

dos dados sobre as fases do pensar reflexivo. A proposta foi resgatar o percurso e as influências de suas formações como professoras. Nesta grade uma das buscas de nossa investigação foi como as participantes da pesquisa foram se constituindo como pesquisadoras.

A partir do material resultante das entrevistas, procedeu-se a construção dos retratos sociológicos das duas participantes. Realizamos o tratamento dos dados com a leitura, o destaque do que identificamos como disposições e, posteriormente, definimos as categorias de análise.

O objetivo desta introdução foi apresentar alguns pontos relevantes para nossa pesquisa de alguns estudos realizados com as temáticas do pensar reflexivo e a formação de professores em serviço. Trouxemos para nossa preparação o clássico John Dewey até dissertações e teses mais atuais.

Na segunda seção, apresentamos nosso referencial teórico, elaborado a partir dos autores que conceituam o pensar reflexivo, professor reflexivo, escola reflexiva e saberes docentes. Nos aprofundamos em John Dewey (1959) para apresentarmos as nossas referências quanto a formação das categorias de análise sobre o pensar reflexivo. Os dados analisados por essas categorias serão os retratos sociológicos cruzados com os dados das reuniões de formação realizadas pelas participantes da pesquisa. Nesta seção, também apresentaremos os conceitos de Schön (1992) que serão utilizados para identificar no processo de formação do pensar reflexivo, a relação do conhecimento resultante da pesquisa das participantes com a formação de professores em serviço. Na sequência apresentaremos algumas reflexões de Alarcão (2011) a respeito da escola reflexiva. Um dos objetivos desta pesquisa é identificar saberes que se desvelam a partir do processo da pesquisa-formação realizada pelas participantes. Para isso, teremos como guia as tipologias sobre saberes docentes de Tardif, os quais apresentaremos nesta seção.

Na seção 3 apresentaremos os retratos sociológicos.

Na seção 4 apresentaremos os dados das reuniões de formação realizadas pelas participantes.

Na seção 5 traremos as análises dos dados.

Nas considerações finais procurar-se-á argumentar como a formação no mestrado profissional pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da prática do pensar reflexivo. Constituindo-se em saber docente com responsabilidade, no processo de formação do professor da educação básica no Brasil, especificamente, na rede municipal da cidade pesquisada, localizada no estado de São Paulo.

2 GUIAS DO PENSAMENTO – AS FERRAMENTAS QUE TOMAMOS EMPRESTADAS DE ALGUNS AUTORES E QUE ESTAMOS A USAR

Nesse capítulo vamos explorar as ideias de Dewey (1959), na obra *Como pensamos*, que trazem entre os valores do ato de pensar as atitudes favoráveis ao pensar reflexivo que são o *espírito aberto, de todo coração e responsabilidade*. E o que Dewey denominou como as forças do pensar e que são segundo ele, os recursos inatos para o treino do pensamento: a *curiosidade*, a *sugestão* e a *ordem*. Assim, como as cinco fases do pensar reflexivo: *sugestão*, *intelectualização*, a *idéia guia* ou a *hipótese*, o *raciocínio* e a *verificação da hipótese pela ação*.

Exploraremos também a obra de Donald Schön (2007) *Educando o profissional reflexivo*. Nos reportaremos também, ao seu artigo *Formar professores como profissionais reflexivos* (SCHÖN, 1992). Trazendo nossa leitura do que o autor diz a respeito do conceito de *saber escolar* e a *reflexão na ação* dos professores. Utilizaremos as duas formas citadas pelo autor sobre *o conhecimento, a aprendizagem e o ensino*; também faremos uso dos conceitos de *reflexão na ação*, as *representações figurativas e as representações formais e practicum reflexivo*. Alarcão (2011) também será suporte para nossa investigação com a obra *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*, onde trabalharemos a idéia de *diálogo* e o papel da pesquisa-formação na formação do professor reflexivo e da escola reflexiva. Tardif (2014) estará presente com a obra *Saberes docentes e formação profissional*, que contribui com as ideias sobre os saberes docentes.

Esta pesquisa não tem por objetivo discutir as origens, os pressupostos ou os fundamentos do conceito *professor reflexivo*. O que propomos é identificar o processo de constituição de um *pensar reflexivo*. Pimenta (2005, p. 17) contribui para mantermos nosso foco de pesquisa quando diz “[...] a expressão ‘professor reflexivo’ tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.” Compreendemos que o conceito de professor reflexivo não pode ser destituído de seu potencial para elevar o estatuto do profissional docente, porém verificamos a necessidade de uma pesquisa que coloque a constituição da base desse conceito, ou seja o pensar reflexivo, à análise em contextos situados que permitam-nos verificar o delinear de suas possibilidades e seus limites.

Utilizamos obras que se voltam para o tema pensar reflexivo como ponto de partida, contudo tendo em conta a complexidade dos desdobramentos da prática da profissão docente, entendemos que outros autores contribuem para o aprofundamento da pesquisa.

Para a identificação do processo do pensar reflexivo, nos utilizamos dos conceitos de John Dewey (1859-1952) que foi um importante professor de filosofia, psicologia e pedagogia da universidade de Chicago. Por ser crítico a estrutura tradicional do ensino escolar, em janeiro 1896, abriu a escola experimental de Chicago, com uma turma de 16 alunos para desafiar e descobrir como a escola pode se tornar uma comunidade cooperativa, onde os professores e alunos se apoiem e se estimulem mutuamente. Na Escola Laboratório de Chicago, a solidez de suas idéias resultaram de sua comprovação na prática. Sua obra *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição* (DEWEY, 1959) é resultado deste experimento. Nela, Dewey explica no prefácio que independentemente de quais métodos de ensino forem utilizados, é preciso que haja a adoção da atitude mental, do hábito de pensar que denominamos científico, sendo este um dos fatores para a estabilidade no difícil processo em que o professor precisa preocupar-se individualmente com seus alunos e de não os considerar somente coletivamente.

Desta obra utilizamos para análise dos dados e para formulação de nossas conclusões os seguintes conceitos: *espírito aberto, de todo coração e responsabilidade*. E o que Dewey denominou como as forças do pensar: a *curiosidade*, a *sugestão* e a *ordem*. Assim, como as cinco fases do pensar reflexivo: *sugestão, intelectualização, a idéia guia* ou a *hipótese*, o *raciocínio* e a *verificação da hipótese pela ação*.

Nesta Obra o autor objetiva conduzir os professores a conhecer e praticar o processo do pensar reflexivo e conseqüentemente conduzir os alunos, através de um trabalho pedagógico, ao desenvolvimento do pensar reflexivo. Em nossa pesquisa daremos ênfase a inferir sobre a primeira parte do objetivo.

Quanto a compreensão do conceito do *professor reflexivo*, fomos conduzidos por pesquisas indicativas de sua origem no artigo de Donald Schön (1992). Ele afirma a necessidade de buscarmos uma nova *epistemologia da prática profissional*. Na educação essa necessidade expressa-se com um conflito entre o saber escolar e a reflexão na ação dos professores. Utilizaremos as duas formas de considerar *o conhecimento, a aprendizagem e o ensino* (a que considera somente o conhecimento escolar e a que considera também o conhecimento tácito); também faremos uso dos conceitos de *reflexão na ação, as representações figurativas e as representações formais*, os conceitos de *profissional reflexivo* e *practicum reflexivo* para nossa análise de dados.

Schön (1992) sinaliza como um dificultador da reflexão a dimensão burocrática da prática. A escola precisa se tornar um lugar no qual seja possível ouvir os alunos.

Segundo Alarcão (2011, p. 49), “[...] nos contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância.” E esta será a idéia de Alarcão em que nos basearemos para articular em nossa dissertação, a formação de professores no mestrado profissional com o uso da pesquisa formação aplicada na formação em serviço pelas participantes da pesquisa.

Como decorrência da experiência prática nas formações de professores através da pesquisa formação, nossa expectativa é identificarmos saberes mobilizados e produzidos pelas participantes da pesquisa. Como referência a esse assunto utilizaremos a obra de Maurice Tardif (2014) que trata sobre saberes profissionais dos professores, fornecendo elementos para uma epistemologia da prática profissional e suas consequências para a formação de professores.

2.1 JOHN DEWEY

O pensar reflexivo, para Dewey origina-se ao encontrarmos e enfrentarmos situações problemáticas. E, a partir da observação e análise das condições que geraram essa dificuldade, pensarmos em hipóteses de soluções. Essas situações problemáticas, nada mais são do que os problemas colocados pela vida. Pensar reflexivamente, requer esforço.

Só estamos aptos a pensar reflexivamente quando nos dispomos a suportar a suspensão e a vencer a faina da pesquisa. Tanto a suspensão de juízo como a pesquisa intelectual a muitos desagrada: querem ver tudo acabado o mais cedo possível. Cultivam um hábito mental excessivamente positivo e dogmático ou receiam talvez que a condição de dúvida sofra a pecha de inferioridade mental. [...]É nesse ponto quando entram na pesquisa o exame e a verificação, que avulta a diferença entre pensamento reflexivo e pensamento mal orientado. (DEWEY, 1959, p. 25).

O esforço de prolongar o estado da dúvida vai em direção contrária à nossa cultura moderna que exige respostas imediatas, resoluções com poucos e específicos critérios e problemas resolvidos imediatamente. A relação com o tempo é algo que se diferencia no pensar reflexivo. Quem não pensa reflexivamente é impelido por algo que incomoda, assim quer rapidez na identificação do problema e a sua solução: “O ser pensante é movido por considerações remotas, por resultados, talvez, somente atingíveis anos depois[...]” (DEWEY, 1959, p. 26).

Para que o ato de pensar possa ser realizado como uma ação de *finalidade consciente*, (nosso grifo) as coisas que nos rodeiam precisam ter sentido para nós. Quando vivemos os processos de socialização, na família, na escola ou com os amigos, somos formados nestas relações aprendendo o significado das coisas, palavras, relações etc. que são naturalizados em nós como crenças. Os sentidos são resultantes de nossas próprias experiências.

Pensar reflexivamente é ter disponibilidade de enriquecer as coisas com sentidos novos. Somos orientados desde crianças sobre os sentidos que as coisas têm e, isso está tão impregnado que reagimos e nos posicionamos quase que automaticamente a situações que para nós não tem significação nenhuma.

Entre os valores do ato de pensar para Dewey, estão o preparo e a invenção sistemáticos, ou seja, a aptidão para dirigir o curso de experiências subsequentes. O ser humano através do pensamento pode desenvolver modos de conseguir atingir ou evitar certas consequências.

As atitudes favoráveis que precisam ser cultivadas no indivíduo que deseja desenvolver o processo do pensar reflexivo são: *espírito aberto, de todo coração e responsabilidade*.

A atitude do espírito aberto pode ser definida como a independência de preconceitos, de partidarismo e de outros hábitos como o de cerrar a mente e indispor-la à consideração de novos problemas e novas ideias. O espírito aberto difere do espírito vazio. Inclui um desejo ativo de prestar ouvido a várias vozes, que não a uma só; de pôr sentido nos fatos, de qualquer fonte que venham; de conceder inteira atenção a possibilidades alternativas e de reconhecer a probabilidade de erro mesmo nas crenças que nos são mais valiosas e arraigadas.

Deve-se cultivar a curiosidade vigilante, que é essa procura espontânea do que é novo, ela constitui a essência do espírito aberto.

O que barra o espírito aberto é a presunção de admitir como fraqueza quando uma crença que adotamos esteja errada. Identificamo-nos tanto com uma ideia, que a adotamos como primária a todo pensamento. Outra atitude que barra o espírito aberto são os medos inconscientes, porque nos arrastam a atitudes puramente defensivas, que barram novas concepções e agem para impedir a nós próprios o acesso a nova observação. O efeito cumulativo dessas forças é o de enclausurar o espírito e de promover o afastamento de novos contatos intelectuais, necessários à aprendizagem.

Para Dewey a importância da atitude de todo o coração é geralmente reconhecida em questões práticas e morais. No desenvolvimento intelectual essa atitude não permite que o interesse se divida. Quando o assunto o absorve o aluno tem a sensação de sentir-se transportado. Perguntas espontâneas lhe ocorrem e uma torrente de sugestões o inunda. Depara-se com outras pesquisas e leituras não precisando despender energia em prender o espírito ao assunto, impulsionando o ato de pensar para um contínuo. O entusiasmo genuíno opera como força intelectual. O professor que proporciona tal despertar em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos bem organizados e aplicados poderá superar.

A atitude com responsabilidade é concebida mais como um traço moral do que recurso intelectual. Ela é o “freio” para que o desejo de novos pontos de vista e novas ideias

não deixem a mente dispersar-se. Ser intelectualmente responsável é examinar as consequências de um passo projetado. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a consistência e harmonia da crença. Quando pessoas continuam a aceitar crenças cujas consequências lógicas recusam reconhecer e professam-nas não querendo admitir seus efeitos, o resultado é confusão mental. Ninguém pode usar dois princípios mentais inconsistentes, sem que lhes desestabilize o poder de apreensão. Quando os alunos estudam assuntos muito distantes de sua experiência, lançam mão de uma medida de valor e de realidade diversa da qual empregam fora da escola para questões do dia a dia tendem a tornarem-se intelectualmente irresponsáveis por não perguntarem a significação do que aprendem, isto é, não perguntam qual diferença trazida pelo novo conhecimento para as suas outras crenças e ações. Esses dois tipos de crenças se baseiam em medidas diferentes da realidade. O resultado é que a mente se torna confusa a respeito das razões básicas que concedem às coisas um valor de crença. A sugestão de Dewey é de que é preciso menos matérias, menos fatos e mais responsabilidade em pensar detidamente no material de tais matérias e fatos, a fim de compreender o que neles está contido, isso daria melhores resultados. Dewey comenta que o poder de levar um trabalho até o fim ou conclusão é dependente da existência da atitude de responsabilidade intelectual.

Ele propõe um equilíbrio, quando diz que, não basta o conhecimento dos melhores métodos de investigação e verificação é preciso ter o desejo e a vontade de empregá-los. Para ele a origem desse desejo é uma disposição pessoal. Contudo, só esta disposição em usar os melhores métodos não basta. É indispensável que a pessoa tenha conhecimento da técnica e domine sua aplicação.

2.1.1 Recursos inatos para o treino do pensamento

Dewey orienta que não podemos impor o poder de pensar a quem não pense espontaneamente. Temos que aprender a pensar bem, ou seja, adquirir o hábito de refletir. Esse hábito nasce de tendências inatas originais, portanto, é preciso descobrir o ponto de partida do desenvolvimento do hábito. Uma condição para descobrir este ponto de partida é conhecermos as experiências passadas das pessoas, suas esperanças, desejos e principais interesses. Com essas informações melhor compreenderemos as forças em ação que nos cabe dirigir e utilizar para formar hábitos de pensar reflexivamente. Baseados nesta colocação de Dewey, percebemos que a metodologia dos retratos sociológicos, com a correta formulação das grades,

forneceu um bom cabedal de dados para identificarmos esse ponto de partida nas participantes da pesquisa.

Segundo Dewey, os fatores que geram o hábito de refletir, não podem ser enumerados, pois variam de pessoa para pessoa. Mas, existem algumas tendências e forças que agem nos indivíduos normais, que devem ser utilizadas quando se pretende empregar os métodos de desenvolvimento de bons hábitos de pensamento. Que são a curiosidade, a sugestão e a ordem. Consideremos as três forças do pensar.

A curiosidade faz parte do alicerce quando falamos de estrutura da experiência do pensar reflexivo. Há uma diferença entre a criança e o adulto em relação a curiosidade. Muitos adultos vivem uma experiência que se torna sua rotina segura de ação e reação. A criança não consegue prender-se a rotinas, para ela o mundo é um constante deslumbramento, ao contrário de alguns adultos, para os quais, as novas experiências podem ser situações passivamente esperadas e suportadas.

As pessoas possuem atitudes de defesa, prevenção e, também, de buscas para estabelecer novos contatos, para novas experiências, que exploram o que está longe, o que está fora, simplesmente por amor a experimentação. Dewey explica que não há uma faculdade chamada curiosidade, é um estado de alerta do nosso corpo, do nosso ser buscando oportunidade para agir e buscando um objeto para interagir. Como a experiência é muito importante, a curiosidade é um fator básico de ampliação da quantidade de experiências que se tornam germes do pensar reflexivo.

Dewey explica que a curiosidade passa por três estágios ascendentes em complexidade e significação. A primeira manifestação de curiosidade expressa uma inquietação fisiológica, um transbordamento de vitalidade. Como se a curiosidade fosse parcialmente saciada através dos cinco sentidos. Os estímulos das interações sociais fazem a curiosidade subir a um novo patamar, quando surgem as perguntas. É uma ânsia de familiarizar-se com um mundo misterioso, os fatos que impressionam os sentidos não são mais reveladores da totalidade. Atrás desses fatos há mais significados, a percepção é de que outras informações surgirão a partir das perguntas. O desafio para os educadores, sejam pais ou os professores é utilizar a curiosidade orgânica de exploração física e de interrogação verbal das crianças para fins intelectuais. Como fazer isso? A sugestão de Dewey é prolongar a curiosidade, buscando respostas que necessitem passar por buscas que sejam condicionadas necessariamente a ligar-se com atos, objetos e ideias intermediárias.

Segundo já mencionamos, para Dewey a curiosidade no seu terceiro estágio assume caráter definitivamente intelectual quando há uma sequência controlando às investigações e

observações, ligando-as umas às outras como meios para um fim. Identifica-se esse estágio quando a pessoa tem interesse em descobrir por si mesma as respostas às interrogações resultantes do contato com pessoas ou coisas. Por isso, para que a curiosidade não se perca em divagações, é necessário elevá-la para seu terceiro estágio (intelectual).

É preciso estar sempre transitando por estes três estágios. Precisamos ter viva a capacidade como a da criança de maravilhar-nos com o mundo, mas, conduzindo a curiosidade sempre até o plano intelectual.

Dewey (1959, p. 47) relaciona alguns precedentes de como se perde a curiosidade, onde ele diz que “A menos que se efetue a transição para um plano intelectual, a curiosidade degenera e evapora-se [...]”. Segue comentando:

Alguns o perdem na indiferença ou descuido; outros, em frívola loquacidade; muitos escapam a esses males para cair num duro dogmatismo, igualmente fatal ao espírito de maravilha. Alguns se deixam aprisionar tanto pela rotina que se tornam inacessíveis a novos fatos e problemas. Outros conservam a curiosidade somente quanto ao que concerne à sua vantagem pessoal na carreira escolhida. (DEWEY, 1959, p. 47)

Para ele, ter ideias não é tanto o que fazemos, mas o que nos acontece. Quando temos controle das condições que determinam a ocorrência de sugestões e somente quando aceitamos a responsabilidade do emprego da sugestão e verificação do que ocorre é que significativamente podemos nos considerar agentes e fonte do pensamento. Na pesquisa científica, exercitamos esse controle das condições quando definimos o objetivo geral, estipulamos os objetivos específicos e nos arriscamos de forma responsável considerando os achados das pesquisas anteriores para apresentarmos e defendermos nossa hipótese.

As ideias que ocorrem espontaneamente são chamadas por Dewey de sugestões. Podemos partir de sugestões de forma optativa ou conduzida por outros, nas quais é provável que tenhamos sensações e ideias de maneira desejável, conduzindo-nos a outro estágio do desenvolvimento. Não existe singularidade em uma experiência, o que experimentamos ocorre relacionado a outro objeto, qualidade ou acontecimento. O que acontece é que sempre prestaremos mais atenção em um deles por sermos conduzidos por sensações que nos fazem relacionar com experiências anteriores. É importante saber que as sugestões que nos ocorrem vêm das nossas experiências passadas e não da nossa vontade e intenção presentes.

As sugestões, assim como a curiosidade tem suas dimensões. Elas variam em suas combinações de acordo com a pessoa.

Quadro 3 – Dimensões da sugestão

Facilidade e prontidão

Existem diferenças entre as pessoas quanto a facilidade ou prontidão de respostas. Existem os que são espíritos impenetráveis ou de absorção passiva, não oferecendo nada em troca. Este espírito precisa de um intenso choque para reagir com alguma sugestão.

Os de espírito brilhante refletem e restituem tudo que os fere. São rápidos, vivos em suas reações de interpretação e sugestões das possíveis consequências.

Porém, a lentidão de resposta não é necessariamente insensibilidade, pode ser uma pessoa que pensa e repensa. É a necessidade de um tempo diferente para análise.

Extensão e variedade

Nesta dimensão o melhor é o equilíbrio entre a abundância e a pobreza de sugestões. As vezes a demora em responder é por ter muitas sugestões e não conseguir escolher entre elas, gerando uma incerteza. A resposta rápida pode impedir que outras surjam pela falta do bom aproveitamento do tempo. Algumas vezes há realmente uma pobreza de sugestões e outras vezes uma abundância de informações por querer demonstrar erudição, não oferecendo nenhuma sugestão plausível.

Altura e profundidade

A altura e a profundidade do pensamento demonstram o plano em que ocorre a busca pela sugestão, definindo a qualidade intrínseca de reação rápida ou mais lenta. Alguns pensamentos são profundos, penetrando até as raízes do assunto e outros pensamentos atem-se aos aspectos mais superficiais. Esta é a qualidade do pensamento menos acessível as influências exteriores e é a menos ensinada de todas, segundo Dewey. Estimular nos alunos o aprofundamento quando na busca de sugestões para um problema proporciona à eles, com uma condução para múltiplas perguntas interligadas por uma lógica (metafísica, ontológica, epistemológica e ética) entre si. Proporcionando a criação de uma relação envolvente com o conhecimento. De uma forma que ele deseje buscar seus aspectos não revelados ou se veja impulsionado a focar em pontos triviais.

Muitos alunos que as vezes na vida prática percebem a diferença entre o relevante e o irrelevante, na escola não conseguem distingui-los, definindo tudo ou, como importante, ou como sem importância.

Profundidade e lentidão

A lentidão e a profundidade da reação se associam intimamente para que ideias substanciais sejam apresentadas. As respostas mais lentas são dadas por pessoas em que as impressões se acumulam antes de serem formuladas ideias ao seu respeito. Assim, esse pensamento é composto com argumentos valorosos. São analisados eficientemente e demonstram que essa pessoa tem conhecimentos para que as discussões internas possam levar mais tempo para serem realizadas, até que ela devolva uma ideia.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Combinações de sugestões. (DEWEY, 1959, p. 50-53).

A Ordem é uma dimensão importante do pensar reflexivo, pois é ela que converte as sugestões em ato de pensar reflexivo.

É preciso que as sugestões sejam associadas as ideias precedentes possuidoras de força intelectual, e que isso ocorra de uma forma tão controlada que se converta em uma sequência ordenada, sendo que o objetivo será sempre alcançar uma conclusão digna de crédito.

A ordem não exclui o momento da livre “associação de ideias” (grifo do autor). Concentração não é entendida por uma fixação em uma ideia somente, ela significa para Dewey

um *movimento uno e constante* (grifo do autor) onde a contradição tem seu espaço e o desvio está presente, porém não se perde o objetivo.

Segundo Dewey (1959) a maioria das pessoas não utilizam o método científico para pôr alguma ordem no pensamento. Elas são capazes de ordená-lo através de certa ordem advinda de sua ação. Ele sugere que normalmente, a maioria dos adultos tem uma ocupação, carreira ou profissão que se tornam o eixo estabilizador em torno do qual eles organizam seus conhecimentos, suas crenças e hábitos de alcançar e verificar conclusões.

Partindo desta premissa, podemos considerar que no ato de pensar de pessoas que não utilizam o método científico para a solução de problemas que promovem o aperfeiçoamento do conhecimento anterior, estão presentes motivações pela necessidade de um desempenho eficiente dos deveres profissionais. Ou seja, essa disciplina no pensar que vem da reflexão na ação objetivando uma eficiência da atividade profissional ou de sua ocupação, confere ao sujeito uma boa ordem das idéias, desde que isso não se transforme em rotina, pode ser considerada como exercício para uma ação inteligente.

A ordem, entre os recursos inatos ao pensar, assume a função de formar no sujeito as capacidades intelectuais de consecutividade.

2.1.2 Métodos e condições para o pensar reflexivo

Em conformidade com Dewey, não existe uma capacidade singular e uniforme de pensar e sim várias. Elas provocam sugestões relacionadas a um problema e a mente procura para este problema uma resposta justificável. O aperfeiçoamento da mente para este propósito, passa pelo desenvolvimento da curiosidade, da formulação de sugestões, dos hábitos de pesquisas e verificações com o objetivo de aumentar a sensibilidade do raciocínio às questões e o gosto à investigação.

Uma condição importante para que as sugestões seguintes venham impregnadas de força intelectual é que, a sequência dessas venha dentro de uma ordem, de preferência evolutiva e cumulativa.

Estabelecer as condições que despertem e guiem o processo do pensar reflexivo é um desafio para a eficiência de qualquer método de ensino.

Dewey (1959) explica que há algo que o aluno capta na atmosfera da escola. É como se o aluno sentisse quando o professor não é coerente entre o que ele fala e o que ele faz. Considerando que não existe uma capacidade singular de pensar e sim várias, Dewey explica que o professor que procura estudar e conhecer os seus alunos e as influências das condições

da escola sobre eles, saberá escolher o melhor método de ensino. Os professores que não considerarem essas influências estão fadados a ter como resultado do seu empenho o desenvolvimento de maus hábitos nos alunos. Será um processo de ensino excludente do bom hábito de pensar que é o pensar reflexivo.

Outra condição que se apresenta como dificultador para a formação do pensar reflexivo, é quando o professor fixa a sua atenção para o processo do aprendizado mais específico da disciplina, ou seja, a reprodução fiel do que foi ensinado. Ignorando as condições mais gerais que influenciam sobre as atitudes do pensar reflexivo, como o espírito aberto, o devotamento de todo o coração e a responsabilidade. Que poderiam, em ambiente favorável tornarem-se atitudes permanentes nos alunos.

Resumindo, a escolha e a condução do método de ensino pelo professor, reflete seus hábitos.

Não aprofundaremos os estudos de Dewey sobre o método para o ensino escolar porque não tratamos de pesquisa onde o ensino seja destinado a crianças, mas estamos tratando de adultos aprendentes. Nosso propósito é identificar se há no período de formação no mestrado profissional a existência das condições no contexto para a mudança de hábito, segundo o que destacamos das idéias de Dewey neste subtítulo e que contribuam para o desenvolvimento do pensar reflexivo.

2.2 DONALD SCHÖN: PROFESSOR REFLEXIVO

De modo a responder o segundo objetivo específico partiu-se em busca de autores.

Donald Schön em suas afirmações quanto ao professor reflexivo oferece à essa pesquisa uma alternativa de diálogo. Especificamente, voltou-se as considerações sobre o que o autor fala sobre a epistemologia dos saberes.

Nesta questão específica, Schön pode nos esclarecer e guiar por uma análise dos dados que nos conduzam a esboçar uma epistemologia desses saberes docentes desenvolvidos pelas participantes no processo de suas pesquisas.

Como referência para a análise dos dados da pesquisa consideraremos duas formas diferentes de abordar *conhecimento, ensino e aprendizagem* propostas por Schön que são a noção de *saber escolar* e o *conhecimento tácito*. Segundo ele, o *saber escolar* é agrupado em categorias, formadas por fatos e teorias aceitas, com proposições estabelecidas após resultados de pesquisa. Essas categorias são peças isoladas que podem ser combinadas até alcançarem uma forma complexa que representa um conhecimento mais elaborado. Como por exemplo, o aluno

aprende a ler para mais tarde fazer análise de um discurso. Aprende número para calcular projeções. Esse tipo de conhecimento possui o privilégio de não ser questionado. Se o aluno encontrar dificuldades de incorporar esses saberes, o problema é dele.

Schön (1992) referencia-se em Michael Polanyi para designar o *conhecimento tácito* como espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento gerado pela resolução das dificuldades do cotidiano. Tem sua origem no aprendizado pelas vivências do dia a dia. Como o das crianças que aprendem a andar de bicicleta, aprendem as regras de uma brincadeira e desenvolvem formas de consertar seus brinquedos apesar de não saberem efetuar operações matemáticas.

O professor precisa ser um mediador entre esses dois conhecimentos, auxiliando o aluno a articular seu conhecimento na ação com o conhecimento escolar.

As representações desses conhecimentos podem ser figurativas e formais. As representações figurativas (agrupamentos situacionais contextualizado) são formadas em situações semelhantes ou muito próximas as experiências cotidianas. As representações formais implicam referências fixas como mapas, escalas, medidas uniformes de distância, ou seja, o conhecimento escolar. O desenvolvimento da reflexão na ação do professor qualifica ele a entender a “compreensão figurativa” do aluno e auxiliá-lo para articular as representações figurativas e formais, ou seja, entre o conhecimento escolar e o conhecimento pessoal que ele trouxe para a escola.

Um ponto importante no raciocínio de Schön, que podemos classificar como um dificultador para pensar reflexivo é que, a criação de uma prática reflexiva pelos professores pode confrontar-se com a burocracia escolar que está organizada em volta do conhecimento escolar. Isso também deve ser considerado como um dificultador do pensar reflexivo na formação dos professores na fase inicial, continuada e em serviço. Para ele, não é possível mudar o sistema de uma vez, então o professor precisa reconhecer os mecanismos do sistema burocrático e regulador para conseguir fazer coexistir com esse sistema a prática reflexiva. O professor precisa estar preparado para ouvir o aluno. E com o apoio da gestão, fazer da escola este espaço onde seja possível ouvir o aluno.

Para definir esses saberes que superam o dificultador da dimensão burocrática da prática reflexiva, em situações únicas incertas e conflituosas Schön utiliza o termo *talento artístico profissional*, em vez do termo *competência profissional*.

De acordo com Schön, o professor que consegue reconhecer os mecanismos do sistema burocrático escolar o qual regula as ações da instituição e consegue desenvolver um caminho para a prática reflexiva, precisa se aproveitar desta condição e se tornar o mediador da

articulação entre as representações formais (conhecimento escolar) e as representações figurativas (é forma particular de entender) do aluno.

É de vital importância o professor estar conscientemente, praticando a reflexão na ação e disposto a identificar a compreensão figurativa que o aluno traz para a escola. Auxiliando-o a coordenar as representações figurativas (forma particular de entender) e as representações formais (saber escolar). Um professor reflexivo deve valorizar a sua experiência e encorajar seus alunos a mesma “confusão” dele quando recebe perguntas inesperadas. Revelando seu talento artístico profissional.

Schön alerta que não é assertivo o professor considerar que a passagem do figurativo para o formal seja vista como um progresso. Ele deve ajudar o aluno a associar essas diferentes representações. Neste momento a aliança entre atitude favoráveis e métodos de investigação e verificação proposto por Dewey, podem auxiliar o professor nesta situação. Neste caso a curiosidade do aluno pode ser guiada pelas suas próprias sugestões ou conduzidas pelas sugestões e ordem estabelecidas pelo professor. Nestas situações Dewey alerta para que o professor esteja atento em definir o processo de investigação e verificação de acordo com o estágio do desenvolvimento do aluno.

Pela percepção de Schön (1992) quando pensamos no *conhecimento*, a *aprendizagem* e o *ensino*, sofremos a sugestão pré-conceitual de priorizar a noção de *saber escolar* para definir o saber do professor. É uma visão sobre esses saberes como fatos e teorias de respostas exatas.

O *saber escolar* agrupa os conhecimentos em categorias, desconsiderando os contextos situacionais. A própria escola se permite criar categorias para justificar a ação de burlar as informações que podem levar ao estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar reflexivo.

Para nossa análise, consideramos *a priori*, que esta categoria de *saberes escolares* são o domínio das teorias formuladas e cientificamente comprovadas. Conhecimentos necessários por serem explicativos as “necessidades comuns” de toda humanidade. Mesmo que sejam repletos de significados que não fazem sentido para todos os contextos em que são ensinadas. *A posteriori* consideramos o que Schön sugere sobre outra definição de saber escolar. Seria quando essa aprendizagem e o ensino consideram os conhecimentos tácitos do aluno. Situação em que o professor precisa buscar conhecer este tipo de saber do aluno. Isso exige dele, prestar atenção para perceber como ocorre o seu processo de aprendizagem, propondo-se a articular o que Schön denomina conhecimento-na-ação com o saber escolar. Esta proposição exige do professor desenvolver sua capacidade de observar como o outro aprende a partir da

identificação do seu grau de compreensão e da compreensão de suas dificuldades. Estando o professor neste processo a exercitar a reflexão-na-ação.

Existe primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre este fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar sua hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras. [...] (SCHÖN, 1992, p. 83)

Nestes momentos descrito pelo autor identificamos o processo do pensar reflexivo do professor segundo Dewey, e a consideração dos *recursos inatos para o treino do pensamento* com destaque para a presença da dimensão das *sugestões* quando no momento da reflexão sobre a reflexão na ação o professor reformula o problema para ser mais assertivo quanto ao melhor método para ensinar.

Segundo Schön, as tradições “desviantes” da formação artística contém as características do que ele define como *practicum* reflexivo (aprender fazendo). “Nele os alunos praticam na presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras e desempenho” (SCHÖN, 1992, p. 89). É um momento em que se experimenta a prática para poder cometer erros, tomar consciência dos erros e tentar de novo de outra maneira. Um lugar que se ouve pelo desempenho do aluno muito mais do que pelas suas palavras.

2.3 ISABEL ALARCÃO: ESCOLA REFLEXIVA

Para Alarcão (2011), em muitas escolas os professores estão se reunindo e pesquisando, estudando para encontrar solução para problemas do cotidiano. Ela chama a atenção para a importância de considerarmos que não basta ter boas intenções, precisa saber como se tornar mais reflexivo, não somente para ser mais crítico, mas para ser também autônomo e responsável. Dentro desta perspectiva no contexto de trabalho, a experiência profissional terá um enorme valor formativo como material para reflexão e conceitualização.

A autora também nos auxiliou a ampliar o olhar para os limites do ato de ensinar em relação as potencialidades do ato de aprender. Segundo ela se a capacidade reflexiva é inata ao ser humano é preciso considerar a necessidade de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento. Nestes contextos a presença da experiência prática e o diálogo são condições

favoráveis. O diálogo consigo mesmo, o diálogo com os outros, incluindo os que anteriormente construíram conhecimento a respeito e o diálogo com a própria situação.

Alarcão (2011) comenta que está subentendido na formação em contexto de trabalho a idéia de que a reflexão e a conceitualização a partir da experiência profissional tem um enorme valor formativo. Também considera que a motivação para a formação dos profissionais adultos vem do desejo de resolver problemas da prática cotidiana. A compreensão sobre sua realidade é o produto essencial da aprendizagem dos sujeitos enquanto observadores e participantes.

Alarcão (2011) afirma que a reflexão para ser eficaz precisa ser meticulosa e detalhista em suas interrogações e proporcionar uma estrutura organizada para os saberes dela resultantes. Como estratégia para a formação ela apresenta a metodologia da pesquisa ação por três características que ela destaca como importantes. A contribuição para a mudança, o caráter participativo, motivador e apoiante do grupo e o impulso democrático. Entre as múltiplas definições da pesquisa ação ela toma como referência:

Uma aplicação da metodologia científica à classificação e à resolução dos problemas práticos. E, também um processo de mudança pessoal e social planejada. Em ambos os sentidos constitui um processo de aprendizagem que dá particular relevo à qualidade da colaboração no planejamento da ação e na avaliação dos resultados. (BENNE; BRADFORD; LIPPITT, 1964⁴, p. 33 apud (ALARCÃO, 2011, p. 51)

A pesquisa ação, segundo Alarcão, se desenvolve a partir do planejamento, da ação, da observação e da reflexão. Para que esse processo tenha um caráter cíclico e desenvolvimentista a caracterização do problema é essencial. Também os conceitos que resultam da experiência analisada em cada processo de transformação servem de guia para novas experiências.

Nesta perspectiva o processo de aprendizagem do professor estaria imbricado ao processo de pesquisa formação em contexto de trabalho. Criando um ciclo que possibilitaria registro dos saberes docentes e serviriam de guia para novas experiências.

Neste momento nos deparamos com a mesma preocupação de Alarcão (2011, p. 66) “[...] caracterizar a natureza do conhecimento dos professores e sua manifestação na atividade profissional.” Subjaz a esta abordagem, a busca de uma melhor combinação de contextos (no nosso caso: mestrado profissional - formação em trabalho) para atuarem como estruturantes do desenvolvimento individual e coletivo do pensar reflexivo dos professores. E assim, chegamos a uma reflexão sobre os desdobramentos possíveis quando um indivíduo do grupo de

⁴ BENNE, Kenneth D.; BRADFORD, Leland P.; LIPPITT, Ronald. The laboratory method. In: BRADFORD, Leland P.; GIBBS, Jack R.; BENNE, Kenneth D. (ed.). **T-group and laboratory method: innovation and re-education**. New York: John Wiley and Sons, 1964.

professores se propõe ao exercício da pesquisa sobre sua prática profissional, e o que isso pode influenciar para a escola se tornar reflexiva.

Alarcão propõe um conceito de escola reflexiva: “[...]organização que continuamente se pensa em si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2001⁵, p. 25 apud ALARCÃO, 2011, p. 90)

Na escola é que o professor reage em determinadas situações problemáticas, interage com essas situações problemáticas e reflete sobre elas. A escola como um grupo, nunca está verdadeiramente acabada, ela está sempre em construção através da sua dinâmica social. Entre os que nela vivem com os que com ela convivem. É nesse ambiente que os professores “cultivam e colhem” seus saberes, produzidos em ciclos pequenos, médios ou longos. Dependendo da variedade de experiências que lhes passa, que lhes acontece ou que os toca.

2.4 MAURICE TARDIF: SABERES DOCENTES

No livro *Saberes Docentes e Formação Profissional* (2014), Tardif nos esclarece sobre algumas considerações para estruturarmos e definirmos os saberes docentes:

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2014, p. 8).

Tardif e Raymond (2000) consideraram a necessidade de atribuir um sentido mais amplo a noção de saber, que englobasse os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos professores, o saber- fazer e o saber- ser.

Não há um único ponto de origem desses saberes e sim vários. Essa integralidade do “ser humano professor” é constituída por várias fontes de relações sociais. É necessário compreender as posições dessas fontes na temporalidade da formação desses saberes profissionais para elucidar como essas manifestações do saber -ser e saber- fazer se desenvolvem no exercício do trabalho.

Os autores a partir de seus estudos formularam algumas tipologias desses saberes: a) os saberes pessoais dos professores proveniente da família, os valores, costumes e vivências; b)

⁵ ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova nacionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-30.

saberes provenientes da formação escolar anterior, a escola primária, secundária e os cursos não especializados; c) saberes provenientes da formação profissional para o magistério, os estudos feitos nos estabelecimentos de formação de professores, nos estágios e os cursos de reciclagem etc.; d) saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, denominados de ferramentas dos professores como os programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.; e) saberes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, a experiência prática da sala de aula e do trabalho com os outros professores.

A partir da leitura de Tardif e Raymond (2000), sobre as tipologias dos saberes e do saber ser e do saber fazer, foi-se delineando um outro saber não nominado pelos autores. E que está ligado diretamente a ação de formar professores e assistentes pedagógicos desenvolvida pelas participantes desta pesquisa. O qual denominamos de *saber formar*.

Entende-se como *saber formar* do professor um saber que tem sua epistemologia a partir do pensar reflexivo segundo Dewey (1959) e dos saberes docentes de Tardif e Raymond (2000). O *saber formar* está imbuído da capacidade de estimular a mudança de hábitos formados por princípios inconsistentes formadores do saber-fazer e do saber-ser dos professores. Esses princípios inconsistentes sustentam o professor a continuar a aceitar crenças cujas consequências lógicas recusam reconhecer e acolhem-na não querendo admitir seus efeitos, provocando uma confusão mental e desestabilizando o poder de apreensão que se desdobra em irresponsabilidade intelectual. Segundo Dewey, responsabilidade intelectual é resultante do questionamento e da formação de um significado e um sentido sobre o que se aprendeu. O *saber formar* também inclui espírito aberto para superar o dificultador da dimensão burocrática da prática escolar proporcionando condições para o exercício do pensar reflexivo. Através do domínio de métodos que aumentem a sensibilidade do raciocínio às questões e o gosto à investigação.

A fonte social de aquisição deste *saber formar* a partir dos contextos desdobrados onde se realiza a presente pesquisa é multidimensional. Identificamos que sua origem transita entre o mestrado profissional, a formação como pesquisadoras, a prática profissional e a pesquisa formação.

3 RETRATOS SOCIOLÓGICOS

Partindo dos objetivos apresentados, a pesquisa desenvolveu-se segundo uma abordagem fenomenológica, por meio da formação de retratos sociológicos segundo os estudos de Bernard Lahire (2008).

Pelos processos de socialização adquirimos competências que são incorporadas como disposições e como inclinações para pensar, agir e sentir. Lahire (2008) propõe a busca de entender por que os indivíduos pensam como pensam, sentem como sentem e agem como agem. Um dificultador no indivíduo contemporâneo é a sua condição de ser multisocializado e multideterminado. O que torna difícil para o próprio indivíduo identificar seus condicionantes. Muitas vezes o indivíduo pode ser portador de um conjunto de disposições que não acham os contextos de sua atuação. Ou, ainda, alguns contextos significativos da vida social demandem disposições das quais somos desprovidos.

Para Lahire (2008) o contexto deve ser entendido como um marco que aciona as disposições incorporadas. O contexto solicita a atuação das disposições, ou, o contexto pode ser um socializador que proporciona alguma transformação dos indivíduos. Se o indivíduo não tivesse nenhuma memória, ele seria aquilo que os contextos o levam a ser. Ocorre que o indivíduo tem um passado e disposições incorporadas, interiorizadas que se relacionam com os contextos.

O passado incorporado são disposições geradas ao longo da nossa história de vida para agir sentir crer e pensar. Porém, nem todo o passado se torna uma disposição, para haver disposições é preciso ter pré-disposições para sentir pensar e agir, ter uma inclinação. Boa parte das nossas ações são feitas por disposições e não por uma reflexividade profunda.

Na vaga de compreender alguns fenômenos macrosociológicos (conceito do professor reflexivo) na formação de professores, optamos por observar de perto o processo de formação do pensar reflexivo de duas professoras da educação básica no mestrado profissional. Considerando seu percurso formativo, de vida e profissional. Ancorados pela abordagem sociológica diferenciada de Lahire (2008) que considera que a prática social é resultado de um passado incorporado a um contexto (passado incorporado + contexto = prática social).

No caso de nossa pesquisa as participantes vivenciam o micro contexto do mestrado profissional concomitantemente ao contexto de atuação profissional na formação continuada em serviço. Os dois contextos possuem regras condicionantes da ação diferenciadas. Mesmo sendo ambos contextos escolares. Para auxiliar na identificação estrutural do processo de constituição do pensar reflexivo tentaremos assinalar algumas regras do contexto do mestrado

profissional e as especificidades de seu funcionamento que influenciam na formação do pensar reflexivo do professor. E inferir se a relação entre os dois contextos (mestrado profissional e formação em serviço) através da pesquisa formação pode ter força de estimular as disposições ligadas a esse pensar reflexivo. Como uma espécie de gatilho.

As participantes da pesquisa foram duas colegas de mestrado atuantes na educação básica. O critério para escolha justifica-se pela necessidade de que os dados viessem de contextos possíveis de pesquisa empírica. E para que pudessem ser analisados de forma mais minuciosa dentro do tempo que um mestrado permite.

Os encontros foram em diferentes dias. E foram utilizados nomes fictícios.

Com a participante Íris os encontros aconteceram em dias e horários combinados com facilidade. Os encontros foram divididos pelo número de grades. A grade escola e trabalho foram um pouco mais extensas considerando que estas continham informações sobre a pesquisa das participantes. A participante Jasmim teve um pouco mais de dificuldade em participar dos encontros pela jornada de trabalho e a própria dissertação que estava em fase de finalização.

A coleta de dados através dos retratos sociológicos de pessoas numa mesma situação ocupacional, considerando a diferença da dimensão que acontece, ou seja, a Jasmim atua em uma escola com professores e a Iris atua com um grupo de assistentes pedagógicas, representando 6 escolas, nos dá a oportunidade de verificar a existência de algum padrão de dificultador ou de facilitador com a aplicação de uma metodologia (da pesquisa delas) que promova “Aliança de atitude e método proficiente” que para Dewey (1959) significa ter presente na ação as atitudes favoráveis e o domínio dos métodos de formação.

As grades foram redigidas com o objetivo de que as participantes relatassem seus percursos formativos e de vida, revelando disposições equivalentes ou similares aos *recursos inatos* para o pensamento reflexivo. Segundo Dewey (1959, p. 43-44), “Quanto mais conhecer o professor as experiências passadas dos estudantes, suas esperanças, desejos, principais interesses, melhor compreenderá as forças em ação que lhe cabe dirigir e utilizar, para formar hábitos de reflexão.”

Consideramos também, para a análise dos dados produzidos na pesquisa o que Dewey (1959) comenta sobre o emprego dos métodos de investigação e verificação. O autor afirma que não basta ter o conhecimento desses métodos, mas é preciso também ter o desejo e a vontade de empregá-los. Com as disposições identificadas a pesquisa foi conduzida a acompanhar o processo de aprimoramento do domínio das técnicas e dos métodos de pesquisa nas participantes a partir da análise dos encontros de formação. Para que, posteriormente, na

análise dos dados, seja possível identificar essa simultaneidade de características se ajustando e resultando na constituição delas como pesquisadoras.

3.1 JASMIM⁶ (ASSISTENTE PEDAGÓGICA)

Jasmim tem 34 anos e vive desde que nasceu na mesma cidade da região metropolitana de São Paulo. É casada e tem três filhos. Atua na rede pública de ensino.

Para compreendermos as gêneses dos traços disposicionais mais recorrentes e significativos em Jasmim que pudessem ser associados aos recursos inatos para o treino do pensamento e as atitudes favoráveis ao pensar reflexivo optamos pela elaboração dos retratos sociológicos.

Lahire explica que através das grades é possível identificar variações de disposições, inclinações e competências no mesmo relato de vida, narradas em contextos diferentes. Como a família, a escola, a vida social e o trabalho.

Como instrumento para a coleta de dados, elaboramos um roteiro (Apêndice A) para guiar-nos nas entrevistas.

O resultado desse processo empírico segue abaixo.

3.1.1 Grade família

A estrutura familiar de Jasmim eram a mãe, o pai e um irmão mais novo. Não teve convivência com os avós paternos nem os maternos, eles já eram falecidos quando ela nasceu. Quando ela e o irmão nasceram seus pais já estavam com idade acima dos 30 anos. A referência que tem de seus pais era de que o pai era um homem com muita disciplina moral. Ele valorizava a família. Ela o via como trabalhador constituindo-se assim em uma pessoa de caráter. Jasmim definia o pai também como uma pessoa rígida, porém, que não deixava faltar nada em casa. A rigidez do pai não era entendida como uma postura de distanciamento. Mesmo que ele não conversasse e não perguntasse sobre as impressões e experiências do dia, isso não era interpretado pela entrevistada como um defeito. Ele estava sempre trabalhando, possuía uma oficina mecânica automotiva que abria diariamente, inclusive no domingo pela manhã. Iris aceitava que essa era a natureza dele. E, reconhece que muitos valores éticos e morais que possui hoje, têm como referência as atitudes do pai.

⁶ Nome fictício por opção da pesquisadora.

Em relação a mãe a descrição era de uma mulher trabalhadora e que pensava no bem dos filhos. Incentivadora para os estudos, mesmo sem ter tido a oportunidade de ter prosseguido seus estudos para além do ensino fundamental. Sua mãe abdicou de estar no mercado de trabalho para acompanhar a criação os filhos. Queria para os filhos algo melhor do que ela teve, e demonstrava em palavras e atitudes a crença de que a formação escolar, segundo Jasmim, era o caminho de garantia para um futuro de sucesso profissional. A lembrança da entrevistada era de que sua família classificada a partir das condições financeiras, poderia ser considerada de classe média.

Jasmim e o irmão sempre estudaram em escola pública, mesmo que o desejo da mãe fosse que eles estivessem em escola particular. Esta situação de estar na escola pública era condicionada pelo desejo da entrevistada de estar próxima aos amigos e amigas. Várias vezes a mãe tentou transferi-la para instituições de ensino privado. Jasmim, comenta esse episódio dizendo que era muito obstinada nos seus desejos e escolhas e era muito difícil demovê-la, mesmo que hoje ela perceba que os argumentos da mãe eram totalmente sensatos. Hoje compreende que a mudança de escola teria oportunizado possibilidades de mais qualidade na sua formação escolar. A intenção não era separá-la de suas amigas e sim de lhe oferecer um ambiente de aprendizagem que lhe proporcionasse experiências enriquecedoras e, um acesso ao conhecimento que satisfizessem as exigências do mercado de trabalho. A entrevistada interpreta que a mãe foi passiva frente aos seus argumentos. E ela confessa que era obstinada em demasia e argumentava com convicção pelas suas escolhas, vencia pela insistência. Na mesma fala, afirma ser esse um traço da sua personalidade desde criança e que reconhece como algo que pode ser considerado positivo em alguns momentos da sua vida. O pai não interferia diretamente nestes momentos, delegava para a mãe a escolha e as argumentações. Mas nas situações de desrespeito ele interferia. “[...] porque essa questão de educação é algo muito importante para meu pai. [...]. O diálogo nunca foi uma coisa assim, como resolução de problema”. Ele pegava o chinelo ou a cinta e ela e o irmão corriam para debaixo da cama. Não havia educação política nem na família nem na escola, segundo a entrevistada. A mãe praticava a religiosidade ligada ao movimento da Igreja de denominação Evangélica. A Jasmim reconhece que alguns traços de seu caráter moral têm influências destes princípios religiosos, pela convivência com a mãe que era praticante. Classificando-os como bons. “Uma coisa que me trouxe estrutura, acreditar em algo maior do que eu, uma fé”. Ela reconhece que os princípios que são base para a formação de filhos, vem desses valores religiosos trabalhados pela mãe com ela. Na casa de Jasmim falar “palavrão” e manifestar xingamentos, não é permitido. Hábito incorporado pelos filhos que se espantam ao ouvir na televisão ou quando o

esposo de Jasmim se exalta ao ver futebol. Seu pai nunca desejou ir à igreja. Somente após alguns acontecimentos na vida do irmão de Jasmim que o pai dela se converteu e começou a participar.

A família do pai é muito pequena no Brasil, a maior parte reside em Portugal. E a mãe possui uma única irmã que mora em outro estado. Quando criança o passeio mais longe da cidade em que moravam era visitar esta tia. Outro tipo de lazer era na própria cidade. A mãe que investia tempo para proporcionar esse lazer, levando os dois filhos em parques da cidade. Jasmim e o irmão sempre foram mais dispostos para brincar, não era hábito deles ficar vendo televisão por muito tempo. Jasmim não gostava de bonecas, gostava de brincadeiras de rua, como jogar futebol. O seu pai, certa vez, lhe fez um “carrinho de rolimã”. Ela brincava na rua com os amigos. Em casa tinham jogos de tabuleiros. O pai não participava das brincadeiras.

Ela e o irmão praticavam natação, por orientação do médico, para que isso propiciasse o aumento da estatura física dos dois. Eram crianças baixinhas comparadas com a média da altura de seus colegas e amigos. Museus, teatro ou cinema não faziam parte das atividades de lazer da família. Jasmim explica que, a sua mãe não teve uma estrutura familiar igual a que ela vivia e, por isso, justifica que a mãe não pôde proporcionar aos filhos experiências que ela não teve.

O incentivo a escolarização é um ponto que a Jasmim destaca como um foco da mãe. A escolarização é tida como a melhor coisa que se pode oferecer a um filho. Jasmim declara, assim como foi sua mãe, que ela projeta mais oportunidades para seus filhos também. Se ela está fazendo mestrado, ela quer que seu filho seja doutor. A mãe de Jasmim, antes de se dedicar exclusivamente a criação dos filhos, trabalhava em uma fábrica multinacional. E ela desejava que os filhos não fossem trabalhadores de fábrica, queria que os filhos estudassem para trabalhar em um escritório. Nada de trabalho braçal. Uma projeção do que ela desejava que fosse diferente da experiência dela. Em relação aos estudos, o pai de Jasmim, segundo seu relato, deixava para que a mãe resolvesse e direcionasse. Quando Jasmim foi cursar pedagogia, seu salário na época não cobria o valor do custo da faculdade. E a mãe auxiliava com parte do valor. O pai dava o dinheiro, mas quem fazia a intermediação era a mãe. Sempre na insistência da importância da qualificação através do estudo. Pelo relato de Jasmim, várias vezes é possível perceber que a mãe era quem tentava definir e apoiar a formação dos filhos. Esse papel ou, essa função, era clara para Jasmim. Vale aqui ressaltar um aspecto identificado em outro momento da conversa em relação ao comportamento paterno. Ela não deixava transparecer em sua fala, que recebia isso como um distanciamento do pai e nem classificava como negativo. Em relação as atividades escolares, a sua mãe sempre participava e fazia questão que Jasmim se envolvesse.

Comprava as roupas de apresentação etc. Jasmim comenta: “[...] ela queria que eu fosse bem menininha”.

Seu irmão também era bastante apoiado. Se ele queria ir treinar futebol, a mãe levava. Atividades extracurriculares eram sempre apoiadas. Jasmim comenta que lamenta que o estudo da língua inglesa não tenha sido incentivado. Uma *disposição* que aparece na vida adulta de Jasmim é a de uma mãe que apoia os filhos.

Nas atividades de brincadeira, contação de história e de leitura os pais não têm participação tão ativa. Algumas histórias orais são lembradas sobre as vivências do pai com a família em Portugal. Não era costume a leitura de livros em casa. Jasmim lembra do pai lendo revista e jornal. Ela explica que para sua mãe, esse tipo de atividades era a escola que deveria proporcionar. Hoje Jasmim, já sendo mãe, pensa diferente. Achando que esses hábitos de leitura e de contato com livro, podem e devem também acontecer na família. Nas atividades de cuidado com a casa Jasmim não gostava muito de participar. Gostava de ir para aula, fazer lição de casa e brincar com as amigas. Sua mãe lhe exigia bastante o aprendizado com os cuidados da casa, como lavar louça, por exemplo. Ela relata um episódio em que a mãe lhe obrigou a lavar louça, e que o pai a tirou da atividade e foi ele mesmo fazer, argumentando com a mãe que ela era criança. Atualmente, Jasmim interpreta como uma atitude que tirou a autoridade da mãe. E, também, sente falta de ter aprendido naquela idade. Na vida adulta e já tendo seus filhos, relata que teve que aprender tudo sozinha.

Jasmim usa a expressão “*mimar*” quando fala sobre a forma como o pai a tratava. Por exemplo, com o episódio da louça, ou quando a levava para o colégio, diariamente, e lhe dava dinheiro para comprar lanche na escola, mesmo com a repreensão da mãe. Ele não comprava coisas para presentear-lá de surpresa, mas o que ela desejava, ele dava o dinheiro para que a mãe de Jasmim comprasse. Como foi o caso da compra do celular. Onde Jasmim, não queria só o celular, ela queria um modelo específico de celular. Relatando este episódio, Jasmim comenta que atualmente acha sem sentido o que fez. Ela usa a expressão “[...] e pensar em como fui terrível para minha mãe”. Jasmim relata que a sua mãe sempre afirma que ela tem o “gênio forte”. E hoje fica feliz por ela ter sido assim. Desta forma teve forças e persistência para conquistar o que tem.

Jasmim comenta que na sociedade atual as pessoas desistem fácil, param na primeira dificuldade:

Se eu começo uma coisa, eu vou até o final, por mais que seja difícil. Se eu estou num barco e todo mundo, se o barco afundar, eu vou afundar junto, não vou pular não. Eu vou junto, eu vou naufragar junto com todo mundo. Mas eu não caio fora, eu sou muito determinada nesta parte.

Nesta fala Jasmim apresenta a *disposição de crença* em um ideal. Que pode ser identificada, também, na fase em que não trocou da escola pública para a rede privada. Ela optou e enfrentou a mãe nas argumentações para permanecer com os amigos na escola pública. A crença da importância da companhia dos amigos superou a argumentação da mãe, que estava calcada em oportunidade de outros aprendizados na escola da rede privada. A partir de uma estrutura que revelaria e fortaleceria ainda mais as capacidades que Jasmim tinha, segundo a perspectiva da mãe. O que pode ser identificado nesta comparação é a *disposição* de tomada de decisão movida por um critério de *valorizar as relações humanas em detrimento de uma oportunidade individual*. Essa *disposição em crer e disposição em agir* teve uma mudança, sem perder sua essência, com o amadurecimento de Jasmim. Talvez influenciado pela maternidade, sua ponderação agora é pautada no bem-estar dos filhos. Outro ponto que pode confirmar essa *disposição* será pela forma como aplicou seu método de pesquisa. Onde ela ofereceu a todos seus colegas de escola o mesmo conteúdo que estuda no mestrado. Como incentivo, oferece a eles no início da pesquisa um caderno para o registro do portfólio reflexivo. O mesmo princípio da atitude relatada quando estava no ensino fundamental, quando comprava balas para todos conhecidos na escola.

Um hábito resultante da prática com os pais, que admite ter trazido consigo até hoje para a convivência com o esposo e os filhos, foram as horas das refeições com todos sentados a mesa. Mesmo sem fome todos tinham que se sentar. E hoje isso se repete. A refeição era arroz, feijão carne e frutas. Nada de lanche. Hoje ela admite não ser tão disciplinada com os filhos em relação ao cardápio saudável.

O seu pai era muito rigoroso em relação aos relacionamentos da filha mulher em uma sociedade machista. Ele dizia:

[...] a mulher... Você é que nem uma maçã. Se vem um morde outro, morde outro, outro morde, a maçã fica podre. Então você não pode”. Isso é uma coisa assim, essa concepção de mulher não ser utilizada por muitos homens, vamos dizer assim, é uma coisa que meu pai também falava direto, muito fortemente. Isso ficou na minha base assim para o resto, porque eu tive dois namorados só, casei-me com o segundo e depois já foi. Então assim é muito forte isso.

Jasmim, casou-se com 23 anos, logo após terminar o curso de graduação. Justifica que seu casamento aconteceu por conta das afinidades. Seu esposo vem de uma família com estrutura de valores muito parecidos com as dela. Inclusive ela diz que acha o comportamento do marido muito parecido com o do próprio pai. Por ser trabalhador, comprometido, bom filho e bom irmão, via nele um comportamento que demonstrava valores, quando percebeu estava apaixonada! Podemos perceber que Jasmim apresenta uma *disposição de ter facilidade em fazer*

parcerias com quem ela categoriza como uma pessoa possuidora de valores éticos e de comprometimento. Referenciada no modelo paterno.

Na graduação começou a ampliar seu olhar para a cultura além do que aprendeu na família.

Algumas mudanças em relação a sociabilidade e diversão apareceram no relato após o casamento. Ela experimentou os passeios no cinema, teatro e exposições. Fez essa prática com o esposo para que pudessem naturalizar a presença das atividades artísticas culturais quando viessem os filhos. Jasmim teve 3 filhos. No momento da pesquisa todos os 3 (três) tem menos de 11 anos.

Jasmim trabalha em escola da rede pública municipal. Já foi professora titular de turma e atualmente é assistente pedagógica. Para que trabalhasse no início de sua carreira, sua mãe tomava conta dos seus filhos. Eles conviveram muito com a avó e o avô. Jasmim os levava pela manhã para a casa da mãe e ia para a escola trabalhar. Almoçava na casa da mãe e depois levava os filhos para a escola, cumprindo seu turno da tarde. No final do dia retornava para a casa da mãe e após o jantar ia para sua casa.

Desde os 14 nos Jasmim trabalhava. Ela iniciou a partir de um projeto em sua cidade chamado “guardinha”. Então ela já tinha uma relação com o mercado de trabalho desde cedo. Quando casou e teve filhos, essa autoimagem de mulher trabalhadora, não mudou. Ela não parou para ficar dando atenção exclusiva aos filhos. Com o apoio da mãe, ele conseguiu continuar.

Jasmim, em tom irônico, define-se como “hiperativa” para justificar que não escolheu priorizar ordem de importância entre pessoas e atividades, ela dá conta de fazer tudo ao mesmo tempo. Ela se casou e continuou trabalhando. Vivenciou a gestação dos 3 filhos e continuou trabalhando. O mestrado, o trabalho e os cuidados com os filhos estão na sua rotina diária. Sua mãe, lhe deu por um longo período, esse apoio no cuidado dos filhos. Aproximadamente, há um ano ela e o marido se revezam nestes cuidados, pois seus pais foram morar no litoral.

Jasmim disse que não planejou sua vida como uma agenda. Ela pensou: vou casar-me e quero ter uma família. E logo vieram os três filhos. Quero ter minha casa própria, quero ter meu carro. Quero que meus filhos possam ter uma boa formação. Para ela está tudo interligado e, um objetivo motiva e sustenta o outro. Crescer profissionalmente vem do estudo e isso se reverte em uma condição financeira melhor para proporcionar aos filhos estudo e vivências culturais.

Porque nessa sociedade, eu sempre via uma sociedade capitalista que cada vez mais exige mais da gente em relação a uma escolaridade melhor. Então eu sempre quis investir muito nos meus filhos na questão da escola. Então pagar escola, fazer algumas coisas – esporte, natação, etc., que nem minha mãe incentivou, só que sempre dando mais – que nem o inglês, que nem essas coisas.

Ela afirma gostar muito da sua profissão. Não sente desânimo para ir trabalhar na escola.

3.1.2 Grade escola

Jasmim frequentou a escola pública nos níveis do ensino fundamental e médio. A faculdade foi cursada em uma instituição particular.

Ela sempre gostou da escola, mais do que estudar o que lhe atraía eram as interações sociais. As amizades, os períodos vividos dentro da escola. O que lhe desagradava eram as atitudes de violência e segregação entre os alunos.

Se considerava uma aluna de rendimento mediano. A matemática foi sua única dificuldade quando no período de alfabetização. Por conta de ter que decorar a tabuada. “Porque se eu tivesse aprendido a soma das parcelas na tabuada, eu teria me saído bem melhor do que memorizar, não era boa de memorizar não”. Seu processo de alfabetização não a levou a ser uma leitora assídua na infância. Era um aprendizado para as atividades da própria escola.

Como era de estatura pequena, sentava-se nas primeiras mesas da sala de aula, próxima ao quadro e a mesa da professora. Recebia muito carinho das professoras, o qual justificava pela sua aparência frágil. Não era uma aluna dispersa, procurava corresponder ao que lhe pediam e não apresentava problemas de comportamento. Ela se autodenomina como “aluna mediana”. A lembrança que tem sobre seu processo de alfabetização era de que aprender a ler e a escrever vem com a lembrança de um sentimento bom. A prática da leitura só acontecia intencionalmente na escola.

Não recorda nome de professoras desta fase escolar. Só a fisionomia. Ela recorda que a professora era chamada pelos alunos de um apelido que a Jasmim tomava como ofensivo. A biblioteca neste período, não foi lembrada no seu relato e, até o final do ensino médio era um local somente para realizar as pesquisas solicitadas pelo professor.

A partir do ensino médio foi estudar em uma escola fora do seu bairro, utilizava o transporte público sozinha. A escola ficava na região central da cidade. A opção por ficar em escola pública e fora do bairro foi pelo desejo de estar junto aos amigos.

Jasmim sente que a formação na escola pública deixou falhas na sua capacidade para a escrita e interpretação de texto durante o período que estava no ensino fundamental e percebeu a continuidade da dificuldade quando passou para o médio. Durante o fundamental fez aulas de reforço em matemática e lembra que foram responsáveis por uma pequena melhora no seu desempenho. No ensino médio tem boas lembranças dos passeios com a escola. Ela tinha um colega que competia com ela por notas altas, uma competição saudável, segundo Jasmim. Não gerava

tristeza, nem conflitos. Era estimulante para ela. Neste período da escola ela recorda de uma professora que criou um caderno de redação para casa. Relata que foi um estímulo para a produção textual a partir das atividades com este caderno. A troca de professores em sala de aula, para cada disciplina era acolhido como algo agradável para Jasmim. Porque ela sentia diferença entre a forma das aulas dadas pelos professores e, também, porque não deixava a aula monótono.

Ela não gostava muito de fazer lição de casa. Hoje ela percebe que seu filho chega em casa e por iniciativa própria vai fazer as tarefas. Ela se compara com ele e admite que o filho se parece com o pai. Ela se define como mais desorganizada e menos zelosa. Pontua que ficou mais organizada quando começou a trabalhar. No ensino médio Jasmim começou a trabalhar em um escritório, foi quando se tornou mais organizada. “Essa questão de trabalho, até mesmo pelo fazer no trabalho, né? A gente começa a trabalhar e o trabalho exige algumas organizações, trabalhei como recepcionista, então tinha que organizar a mesa, deixar a mesa organizada.”

Para aprender, Jasmim diz que ela é auditiva. Ela ouvia a explicação entendia e fazia. Explica que consegue selecionar o que lhe interessa ao ouvir a explicação. Diz que tem um raciocínio mais rápido. Desde o tempo da educação básica.

Jasmim sempre foi competitiva. Porém, não sofria de frustração quando não alcançava o resultado.

Afirma que a profissão de professora foi quem a escolheu. Optou pela pedagogia por ser faculdade que conseguia pagar. Sua mãe a incentivava a cursar direto, e se tornar uma advogada. Mas ao entrar no estágio, já no primeiro semestre, ela se encantou com a profissão. Ela trabalhava todo dia na escola de educação especial, como auxiliar de professora e, a noite cursava a pedagogia. Ela comenta: “Eu vivia a prática e refletia a teoria. Por isso que falo que é assim, foi uma paixão.”

Ela comenta que foi uma surpresa para todos os amigos, ela ter optado pelo magistério como profissão. Sua mãe sonhava que ela fosse trabalhar em uma instituição bancária. Jasmim recorda que não brincava de “dar aula” quando criança, não tinha este perfil na infância. De querer ser professora e brincar disso. Esse comentário é caracterizado por gestos e tom de voz que expressam que não era um sonho de criança. Ser professora foi uma escolha adulta. Ela queria era fazer a faculdade, e como pedagogia era o que dava para pagar, ela foi em frente.

No ensino médio ela teve um professor de filosofia que lhe influenciou muito.

Então a filosofia me deu uma base de reflexão crítica muito forte no ensino médio. E aí ele trazia que os filósofos eles não discutiam, eles colocavam os argumentos em mesa. Eles traziam os argumentos, então não era uma discussão, eram os argumentos que chegavam naquelas hipóteses. Então isso me marcou demais no ensino médio.

Situações que Jasmim apontava como ruins, vividas no ensino médio, eram as brincadeiras que deixavam os colegas em situação vexatória. Como apelidos, brincadeiras que desqualificavam o físico ou a condição social. Ou, os professores que se limitavam a dar o conteúdo, avisando que estudar era escolha dos alunos. Não se esforçavam para envolver os alunos, usar, por exemplo, uma linguagem adequada que despertasse no aluno o desejo de estudar. Ela considerava-se estudiosa, comenta que não se sentava na “turma do fundão”. No ensino médio considera que foi o período que começou a se interessar mais pelos estudos.

A escolha pela instituição que fez a graduação foi influenciada pela indicação da irmã de um namorado, que era professora. Ela que lhe arranhou o primeiro estágio.

Ela tinha dificuldades para pagar alimentação na faculdade e comenta que ficou algumas vezes só com a refeição do almoço até chegar em casa as 23 horas. Comenta que acordava pela manhã pensando a hora de voltar para casa e dormir novamente. Observa-se uma situação contraditória à infância, onde o pai lhe dava dinheiro todos os dias para comprar lanche na escola. Sendo algo um pouco “exagerado” segundo ela comenta e avalia. Jasmim não comentou mudança na condição financeira dos pais durante o seu relato sobre a família.

Sua mãe até tentou convencê-la a parar uns 6 meses, para recuperar a saúde, pois estava perdendo peso com esse ritmo de trabalho e estudo. Jasmim continuou alegando que já estava no final.

Na faculdade teve bons professores, destaca o de metodologia, que ensinava muito bem a construir projetos e a buscar informações. A professora de didática, ensinava a fazer o plano de aula. Muitas vezes em que Jasmim substituíu a professora titular, buscava nesta formação fundamentos para fazer o seu plano de aula. O período da graduação só a instigou mais a valorizar o ambiente escolar. Por ser um curso de graduação com um corpo de professores bem exigentes, Jasmim passava todo o tempo que sobrava entre trabalho e faculdade a estudar. Era na hora do almoço e fim de semana.

Jasmim comenta que se pudesse voltar atrás no tempo, a única coisa que mudaria era tentar buscar uma universidade pública, pela qualidade do ensino. Mas, ao mesmo tempo argumenta que não sabe se conseguiria se manter sem poder trabalhar. Não era uma situação que combinaria com sua condição econômica da época. Mais uma vez, a condição econômica a que ela se refere parece ser mais dela do que dos pais.

Quando foi perguntado a Jasmim sobre mudança de valores, inicialmente ela destaca valores religiosos, mas acaba a sua colocação destacando que a vida acadêmica lhe proporcionou inclusão de valores culturais através do conhecimento de movimentos culturais.

Durante as fases da sua vida, percebe-se a presença dos critérios de escolha nas relações sociais ensinado pelo pai. Uma das frases que o pai lhe repetia, foi introjetada por Jasmim e pode ser percebida ao longo dos relatos. A frase é: “[...] você é uma maçã, se alguém morde, essa maçã fica podre”. Ela comenta que teve colegas que tiveram vários namorados, tiveram relacionamento com professor, colegas que usavam drogas etc. Ela tinha um posicionamento muito firme contrário a esses comportamentos.

Então para mim, ou você tem uma relação, ou você não tem uma relação. Por causa dessa questão muito forte da maçã. Então, assim, de ficar experimentando um monte de coisa... E drogas, era uma coisa também que...nossa, tinha muito no ensino médio. E quando você chega na universidade, você vê um choque cultural muito forte, diversas pessoas. Tive colegas que quando entrei, elas tinham um estilo de vida muito diferente do meu. Como minha família é muito... é patriarcal que a gente vai dizer? Muito pai e mãe, essas coisinhas, tinha amigas que não tinham pai e mãe, só tinha a mãe. Comecei a viver uma relação de amizade com elas, mas eu sempre fui assim. Eu entro, eu vou e observo, fico observando. Aquilo faz bem pra mim? Beleza, eu vou até ali. Ah, começou a fazer uma coisa que não... Aí eu caio fora e já começo a me afastar.

Na sua formação sua mãe sempre foi a incentivadora. Após o casamento o marido de Jasmim assumiu esse papel em sua vida. A lembrança era da mãe que tentava direcionar, incentivando para ir para a escola particular, instigando para a graduação em direito. O marido, segundo Jasmim não tem essa mesma intervenção ativa. Mas acolhe e apoia as escolhas dela.

Jasmim conheceu o Mestrado Profissional, por uma colega de trabalho que conhecia uma aluna do mestrado. Esta aluna, era da mesma rede de ensino municipal. Ela lhe indicou a orientadora. Jasmim já tinha pesquisado o currículo lattes dos professores do mestrado acadêmico participantes da linha que interessava a ela. Porém, ao conversar com essa aluna, trocou para o mestrado profissional. Jasmim comenta que nem tinha noção o que era o mestrado e como funcionava. Jasmim justifica a sua aprovação no mestrado como a condição de que ela chamou o mestrado e o mestrado a escolheu. Ela relata como um acontecimento natural, um encontro de afinidades.

Jasmim nunca tinha participado de projetos de pesquisa na prática. Teve experiência com seu Trabalho de Conclusão de Curso na graduação. Mais uma vez ela cita o professor de metodologia e indica que foi pelas aulas dele que ela conseguiu fazer o seu pré-projeto de mestrado. Este professor ela caracteriza com sendo “bravo”, daqueles professores que desafiam você a chegar na exigência dele. Ele era prático.

3.1.3 Grade escolar: sobre a pesquisa

Jasmim segue as orientações da sua orientadora no mestrado, ela ressalta que a confiança vem pela experiência da professora orientadora, pela intencionalidade do trabalho. Apesar de sempre destacar em vários episódios da sua vida a independência e a persistência na próprio ponto de vista, ela tem uma visão muito prática a respeito da execução de um projeto. Ela recebeu o plano traçado pela orientadora e seguiu focada nas tarefas. Seu empenho foi nos horários em que não estava trabalhando nem nas aulas. Após as aulas ela se dedicava em torno de 5 horas para preparar sua escrita, relendo textos, fazendo associações. No primeiro semestre do curso ela conseguiu escrever um texto relativamente grande, para o período, comparado com a média dos colegas. A professora orientadora, segundo Jasmim, lhe solicitava muitas resenhas. E isso, na sua avaliação, contribuiu na formação do uso de estratégias para buscar informações teóricas para a pesquisa. Nestes relatos, sobre o empenho dentro do pouco tempo que dispunha, Jasmim mostra uma *disposição em agir com intensidade relativa ao trabalho vinda do pai*. Que trabalhava 7 dias por semana na sua oficina, sem participar da rotina dos filhos como o mesmo envolvimento que a mãe. No caso de Jasmim, ela se dedica ao trabalho e a pesquisa, enquanto seu esposo lhe apoia cuidando da rotina noturna dos três filhos. Ela se organizou para viver uma imersão com a *responsabilidade* da tarefa dada pela professora orientadora. Mesmo que Jasmim não seja pressionada, ela mesma se impõe este ritmo. Também aparece nesta condução e organização de seus estudos a *disposição de um comportamento de competidora*, que ela relata quando recorda o ensino médio. É possível perceber uma *transposição do comportamento da mãe e do pai*, pois as atividades com a família encontram-se na fila das prioridades em um lugar bem próximo do profissional. *Uma disposição herdada da mãe*. Que também se reflete em uma preocupação com a qualidade da educação, com o futuro profissional e principalmente de protegê-los de desvios morais e éticos.

Na escrita, ela sentiu muito as dificuldades que trouxe do ensino fundamental e médio. As concordâncias nas frases, a ortografia e a pontuação. Mas seu empenho era de construir e reconstruir os textos, até que eles expressassem suas idéias de uma forma que fizesse sentido. Demonstrando a *disposição* para a prática (empenho, persistência) até alcançar algo próximo do ideal. Talvez o pai, sendo mecânico, fosse alguém que muitas vezes fizesse trabalhos em que os saberes lhe eram próprios da experiência.

Nas pesquisas quando na busca de informação de dados ou teoria ela tenta manter a autonomia. Mas como já foi descrito, ela é muito prática em relação ao seu projeto. Ela vai pela via mais direta, não fica se desviando do seu objeto de pesquisa, por isso ela quando não

consegue decidir, procura a orientadora. Na formação do seu texto, ela busca os textos das orientandas anteriores para entender a estrutura de texto que sua orientadora trabalha, o tipo de escrita, como ela gosta e como ela faz.

Na pesquisa, mais uma vez percebe-se a objetividade da Jasmim, ela usa como critério para avaliar a relevância das informações, se essas de fato conversam com seu objeto. Ela tem clareza que neste momento não pode ficar abrangendo outros objetos ou, estudando sobre outros. Situação que ela difere totalmente, e com consciência, quando está fazendo seu trabalho de formação. Onde se permite pesquisar, de forma aleatória, autores em fontes digitais ou repositórios de universidades, sobre a temática da formação que precisa realizar com os professores da sua escola.

Jasmim, tem uma forma de aprender no mestrado que se manifesta pela escrita. Diferente do percurso anterior, onde ela aprendia ouvindo. Ela utiliza as resenhas. Pode ser que a condução da orientadora tenha ficado como uma norma própria. Já que se adaptou bem. Tendo aproveitado o exercício de expressar as principais idéias como uma forma de desenvolver melhorias na escrita a partir da prática das resenhas.

Quando perguntado sobre como procede em relação a informações com pontos de vista opostos, ela diz que valoriza a capacidade de argumentação do autor. Procura identificar isso no texto. Se o texto apresenta alguma inconsistência relacionada a esses pontos de vista diferentes, ela os descarta.

Em perguntas relacionadas a pesquisa que desenvolve no mestrado, Jasmim não entendendo o objetivo da pergunta e solicitou uma descrição melhor dos dados desejados. Três das perguntas foram repetidas três vezes, exemplificando com situações. Uma das perguntas era: Pode dizer a fonte de sua ideia de pesquisa de mestrado? Ela mesma refez a pergunta usando termos como objeto de pesquisa, problema de pesquisa, ou seja, chegamos a estrutura da pergunta conforme um projeto. Logo que ela captou o sentido, respondeu que vinha da realidade como assistente pedagógica.

Ela optou por essa problemática porque deseja melhorar a qualidade do seu trabalho na formação de professores. Seu objeto de pesquisa inicialmente era formação de assistentes pedagógicas, ela queria falar das dificuldades de formação nesta função. Sua orientadora direcionou para que ela pudesse levar essa pesquisa para sua função, deslocando o estudo e a pesquisa para formação de professores. Ela aceitou como um desafio. Já que para a coleta de dados essa não era uma metodologia muito utilizada. Ela chorou, por imaginar que não daria conta. Tentou argumentar com orientações de outra disciplina e levou “bronca” da orientadora. Sentiu-se desestabilizada emocionalmente e chorou. Jasmim, diz que é muito emotiva. Levou

um tempo para se recuperar. Ela se perguntava: “Por que ela me deu uma tarefa tão difícil? Será que eu vou ser capaz de atingir esse objetivo que ela está me instigando aí a trabalhar?”.

Para ampará-la na fase de projeção da pesquisa, Jasmim define que a própria atuação como assistente pedagógica trouxe os elementos e os saberes utilizados nesta organização e definições sobre o projeto de pesquisa. Ela conhecia o ambiente do grupo que pesquisava e conhecia o espaço. Tinha uma espécie de mapeamento das relações para começar a pesquisa formação. Tinha clareza que se não tivesse esses antecedentes, teria muita dificuldade de implantar. A associação que ela faz com o aporte teórico é de que ele foi revelador destes saberes. “É um saber que eu acredito que já tinha, e aí eu só coloquei em prática num viés mais subsidiado para esse aporte teórico que eu vou utilizar na pesquisa.”

Quando perguntada sobre quando nos primeiros desdobramentos teóricos percebia já ter um saber de base para fazer frente às atividades de pesquisa? ela argumentou prontamente que já tinha trabalhado os textos nas aulas de mestrado. Por isso sentia-se segura por possuir todo um esquema de anotações, mapas mentais e resumos. Mas sempre lia os textos antes dos encontros para que pudesse fazer perguntas pontuais com mais segurança. E mediações entre as colocações dos participantes. Ela já previa que precisava fazer perguntas que instigassem os professores a responder. Em relação a sensações que o percurso da pesquisa lhe proporcionou, ela afirma que sente felicidade, sente-se realizada, satisfeita e que esse processo impulsionou seus saberes. Houve uma ampliação e uma reformulação. Ela consegue definir que o resultado foi transformá-la em uma profissional. Quando fala dos participantes de sua pesquisa ela fala de forma entusiasta por eles também terem sido impactados de forma muito positiva pelo projeto.

Jasmim fez sua qualificação no dia 6 de junho de 2022. Ela fala com segurança do seu projeto de pesquisa. De como o estruturou desde o primeiro semestre. Ela domina a fala sobre a lógica da construção do seu projeto. E sua defesa foi no dia 4 de novembro de 2022. Sendo aprovada com muitas observações positivas da banca avaliadora. Ela manifestou a vontade de preparar-se para um doutorado. Jasmim recomenda o mestrado a todos. A diretora da sua escola está cursando e outros colegas já consideram a possibilidade.

3.1.4 Grade trabalho

Jasmim começou a trabalhar aos 14 anos. Participava de um projeto municipal direcionado para formação profissional de jovens. O trabalho era com registro em carteira profissional. Ao cursar o ensino médio já dividia seu tempo entre trabalho e estudo. Sua

primeira função foi como secretária em uma empresa, depois de 6 meses foi promovida para o setor financeiro e depois para a cobrança. Quando começou a cursar pedagogia, foi sugerido que fosse transferida para outra área da empresa, mas ela deu preferência para iniciar o estágio que era com contrato de trabalho. Logo depois passou no concurso da prefeitura para ser efetivada como professora da rede. Jasmim diz que gostava de todas as funções que desempenhou profissionalmente. Ela não se via fazendo trabalho doméstico. Seu pensamento a seu próprio respeito era que sempre quis um ofício, queria trabalhar fora de casa de qualquer jeito. A opção pelo curso de pedagogia não foi resultado de uma motivação, mas foram as experiências vividas nele, que a motivaram para escolher a profissão de professora. Mesmo a mãe insistindo para ela optar pela carreira de advogada, ela rebateu, como é de seu costume, argumentando para que prevalecesse sua escolha pela profissão de professora. Para Jasmim os momentos mais marcantes de sua vida profissional foram a interação com as crianças, auxiliando-as a enfrentarem suas dificuldades na sala de aula. Buscando caminhos práticos e também teóricos através de estudos para se qualificar.

No início de sua atuação como professora, Jasmim trabalhava em uma escola particular de educação especial. Quando ela passou no concurso para a rede municipal continuou a trabalhar meio período na escola particular e meio período na escola pública. Ela pensava muito sobre a educação inclusiva, e como havia aparecido outro concurso para a rede municipal, onde este trabalho é diferente da rede particular, ela se aconselhou com o marido e a mãe, sobre a decisão de ficar somente na rede pública. A remuneração seria muito melhor. O resultado é que ela ficou com dois contratos na rede pública.

No seu percurso, Jasmim passou por todas as séries atendidas pela rede municipal. Ao ser questionada sobre como chegou a função de Assistente pedagógica, ela descreve um processo. Uma coordenadora pedagógica que era sua gestora na unidade em que trabalhava a mais ou menos 3 anos, sugeriu que ela fosse assistente, valorizando o trabalho que ela desenvolvia com as crianças, argumentando que seu trabalho era revelador de um perfil de quem tinha habilidades para gestora da escola, principalmente assistente pedagógica. O cargo de assistente pedagógica, na rede em que ela trabalha, é uma função que se alcança por indicação e, foi o que aconteceu. Ela foi chamada por uma das escolas da rede para exercer a função. Jasmim comenta que a partir da transição de função a percepção sobre si mesma mudou. Quando estava em sala de aula era ela e os 30 alunos, mas quando se tornou assistente pedagógica, sua visão teve que ser macro, envolvendo toda a escola. Ela resume a situação explicando que é necessário trabalhar em parceria com outros professores. Cada criança tem junto seus pais, e com isso, o grupo que você tem envolvido no seu trabalho, é muito maior.

Jasmim, descrevendo os encargos da função, fala sobre ser justa, de ter empatia com quem está em sala de aula e, também, sobre ter o que ela denominou como um distanciamento profissional (não ter pessoalidade na relação) para potencializar os trabalhos que são realizados naquela escola. Reaparece a disposição de crença em um ideal (ideológico). Estar na função de assistente pedagógica envolve uma relação com as políticas partidárias e com as trocas de equipe de planejamento da prefeitura. Jasmim comenta que já se sentiu muito mais segura, muito mais feliz, muito mais alegre. Hoje ela sente-se vigiada e cobrada por coisas que tem que executar e que vão contra a concepção de educação que ela e alguns colegas acreditam. O que a faz feliz é a presença de professores que formam uma equipe alinhada para tentar criar um ambiente mais agradável dentro da escola, mais leve para os professores e que tenha como consequência um ambiente melhor para a aprendizagem dos alunos. Neste período (2022) Jasmim comenta que estão vivendo uma época de conflito muito significativa, que faz pensar sobre a posição que os professores estão. Jasmim tem consciência que por ter um cargo de confiança os interesses da secretaria sobrepõem-se aos interesses e necessidades dos professores e alunos da escola que ela participa da gestão. Mas ela garante que sempre consegue adaptar.

Considera-se uma liderança apoiadora e em relação a sua supervisora (função acima da dela. A coordenadora faz a comunicação com a secretaria de educação do município) ela se define como colaborativa. Usa a expressão “companheira”. Compreendendo que precisa auxiliar nas demandas de comunicação com a secretaria de educação. Facilitando as informações para a coordenadora.

Jasmim afirma que não tem ninguém como modelo de profissão (nem mesmo o professor de filosofia do ensino médio). Ela se pensava somente como professora atuando em sala de aula. Reconhece que a profissão de professor é permeada por dinâmicas e cheia de oportunidades e, também, por atividades burocráticas consideradas intermináveis. Jasmim já participou de manifestações para reivindicar melhorias para a profissão, mas como exerce um cargo público de confiança, ela está afastada das manifestações enquanto exercer a função de assistente pedagógica. Ela consegue reconhecer sua natureza dinâmica, e não estática. Assim, a disposição de agir para provocar mudanças intencionalmente, faz parte da natureza de Jasmim. Pode ser que o movimento que ela está percebendo e sentindo realizar através do mestrado, venha da disposição de crer e agir ao mesmo tempo.

Ao contrário da maioria dos professores, não são todos, mas são uma maioria que afirma que a formação inicial não sustenta uma vida profissional longa de qualidade, que somente a prática aliada a teoria consegue essa longevidade. Jasmim afirma que sua formação inicial a

preparou. Porém, ela tem a compreensão de que esta formação inicial não dá conta da totalidade do que acontece a um professor. Jasmim demonstra na sua fala uma ponderação que afasta uma opinião crítica radical. Jasmim crê que o curso de pedagogia lhe deu subsídios para ser um sujeito questionador, com o respeito que traz da base familiar. Ela percebeu ao longo de sua vida profissional que a formação inicial e a prática precisam estar valorizadas. Precisam estar juntas quando se fala em formação de professores.

Na sua pesquisa, utilizou-se de algumas estratégias para seu andamento. Primeiro fez a proposta individualmente, apresentando os benefícios da participação no projeto de pesquisa no desenvolvimento profissional de cada um. Depois para o coletivo, para o grupo de professores da sua escola. Com o grupo ela fez uma apresentação de seu projeto. Ela trouxe o problema de pesquisa, objetivos de pesquisa e qual era a metodologia. Ela faz uso da palavra *desafio*, que o grupo aceitou este desafio. Onde aparece a *disposição* de competidora. Os desafios são muito estimulantes para Jasmim. Mas o medo lhe impõe um limite. Sentia-se insegura em realizar a pesquisa. Ela tinha o receio de que os professores se envolvessem muito pouco. Ela comenta que historicamente, os professores da educação básica, se envolvem muito pouco na escrita, e na escrita reflexiva menos ainda. Tinha medo de que eles escrevessem pouco, não gerando um material para poder ser analisado. Mesmo nos relatórios escritos na escola há espaços em que é necessário registros reflexivos das ações “[...] e isso é sempre um desafio já de formação mesmo de professores”.

No decorrer da pesquisa ela constatou que eles foram se desenvolvendo e utilizando o documento de registro das reflexões. Alguns mais outros menos. E Jasmim teve sua expectativa superada. Ela comenta: “Então eles utilizaram o espaço, eles usaram o documento, cuidaram desse documento, alguns mais que outros. Então assim, cada um no seu tempo, no seu espaço, eles foram aí avançando e explorando o instrumento, isso para mim foi muito rico”.

Este documento era um caderno, que Jasmim presenteou cada um deles quando iniciou o projeto. Relembrando o tempo de sua vivência escolar na infância, Jasmim comprava bala e dividia com os colegas e conhecidos da escola. Simbolicamente, a entrega do caderno era um ritual de comprometimento, mas ao mesmo tempo era a *disposição* de dar para apoiar. (como o pai fazia com ela. Transferência de disposição de um ambiente para outro). Ela, teria deles o material para sua pesquisa e promoveu uma condição na qual poderia dar algo em troca.

A cultura colaborativa que foi se delineando a partir do desenrolar da pesquisa teve como facilitador o portfólio reflexivo. Podemos esclarecer com a associação com o tempo da adolescência, onde Jasmim não trocou de escola por escolher ficar com os amigos, nesta pesquisa ela reencontra essa mesma experiência. Colocando à prova a *disposição* do

comprometimento com os vínculos afetivos da amizade. Desta vez, ela permitiu-se sair do ambiente da escola para fazer seu mestrado na faculdade. Ela manteve o vínculo com a escola de educação básica quando fez a pesquisa formação optando pela metodologia da pesquisa formação e o uso dos portfólios reflexivos. Criando um ambiente onde ela manteve consigo o grupo de professores da escola em que trabalha. Com o seu amadurecimento ela conseguiu solucionar a questão do comprometimento sem renunciar a uma formação mais qualificada, que acontecia fora do ambiente escolar. Ela conduziu todos a oportunidade do processo reflexivo.

Para dar conta das demandas que o grupo apresentava no desenvolver da pesquisa, Jasmim foi utilizando saberes oriundos da sua formação como pesquisadora, aluna do mestrado e como professora.

Com o processo da pesquisa e de sua formação no mestrado, ela teve seu olhar educado para transitar entre as perguntas iniciais motivadoras da ação e os objetivos que se propôs a alcançar. Desenvolveu na prática uma capacidade de avaliar e readequar o projeto em andamento (reflexão na ação). Condição diferente das vezes que era condicionada a desenvolver um trabalho com uma determinada temática de formação. Com acesso as pesquisas produzidas sobre formação de professores estudadas no mestrado, ela tornou-se capaz de perceber e promover rapidamente uma adequação da temática dos textos à demanda vinda dos participantes durante o processo da pesquisa formação. Como se encontrava na posição de formadora e de pesquisadora em formação, soube utilizar quando necessário, o auxílio da professora orientadora para as dúvidas quanto à implantação e acompanhamento da metodologia do portfólio reflexivo.

No andamento da pesquisa aparecem disposições contrárias. A disposição de competir e a disposição de enfatizar o grupo, de não ser ela mesma a figura principal. Quando trabalhava individualmente, na sua escrita a disposição de competidora ficava em evidência. Dando andamento à pesquisa nos encontros de formação a disposição de valorizar o grupo evidenciava-se. Ela percebeu que o grupo passava por um processo com o mesmo ritmo que o dela.

Por isso meu projeto tem uma diferenciação entre o momento coletivo e momento portfólio para a escrita individual. Então são desdobramentos, tem que fazer, tipo, a junção desses dois momentos para pensar em um desenvolvimento profissional desses professores em uma totalidade. É essa a dificuldade, os dificultadores, tive que mobilizar muitos saberes, fiquei em conflito diversas vezes, mas o projeto fluiu aí, foi legal, foi gostoso, tanto para eles quanto para a pesquisadora.

Jasmim, expressa que a maior mudança que teve profissionalmente, foi entender que o assistente pedagógico não é a figura principal da formação.

Na experiência da pesquisa, Jasmim considera que avançou no processo de formação de um pensar reflexivo. Ela percebeu que reflete muito mais, planeja muito mais as formações do que fazia antes. Considerando agora que não pode subestimar o professor.

[...] então a gente às vezes entra em uma função com uma cabeça que nós vamos levar a verdade, que nós vamos ensiná-los as coisas, e muitas vezes eu tenho que fazer ações e práticas formativas, que sejam diferentes do que eles já viveram, para que eles possam viver desafio. [...] então eu, sujeito mais experiente vou lá, ou às vezes um parceiro deles vai lá e ele sai daquela zona que ele não conseguia sozinho, aí ele precisa de um par mais experiente, aí ele... nesse desequilíbrio vai, vamos dizer assim, ele tem que ter um desequilíbrio, esse pensar reflexivo é esse desequilíbrio, não é?

Jasmim define de forma simples, mas muito assertiva o processo do pensar reflexivo.

Eu penso que o pensar que me faz minimamente... pensar sobre as questões que me desestabilizam [...]. [...] é você pensar que aquilo tem um desdobramento maior, que você não está fazendo só por fazer, qual função social daquilo? [...] é você utilizar saberes já constituídos, que você aprendeu, somar com situações que você acredita que seja válida de alguma maneira. [...] não se contentar, não se contentar com o pouco, é sempre buscar o mais. Para mim o pensar reflexivo é nesse sentido.

A partir da pesquisa formação, Jasmim disse ter pensado mais sobre elaborar respostas, pensar mais possibilidades para definir as perguntas que se apresentam no dia a dia profissional.

A rede municipal em que Jasmim trabalha não envia prontas as formações para professores. As assistentes pedagógicas que precisam criar o processo, escolher as ferramentas e as metodologias. Não há uma concepção de formação de professores na rede. Ela acha que em partes é ruim, pois poderia ter algo que ela denominou de esqueleto, uma estrutura que servisse como um guia.

Ela comenta que as outras assistentes não são unidas como categoria, por isso quando ela tem dificuldade não se sente confortável de procurar os pares. Recorre as fontes teóricas da própria pesquisa, os estudos e as suas práticas.

Jasmim comenta que a sua entrada no mestrado lhe proporcionou um avanço na sua formação profissional. Ela exemplifica com verdades que ela achava que eram imutáveis e que foram se ressignificando ao longo dos estudos em grupo. Destaca que houve um desenvolvimento no seu olhar, na sua escrita em praticamente tudo que envolve seu trabalho.

Promovido pelas literaturas apresentadas no mestrado, ela aprendeu sobre como delinear os contornos da profissão professor e a importância de considerar o estudo dos contextos históricos que influenciaram a formação da profissão. O grupo de colegas de aula foi algo que a fez sentir-se muito à vontade, julga ter sido um momento com um grupo muito produtivo. Sua impressão para definir o grupo é comprometimento.

Ela gostaria de dar continuidade ao exercício investigativo no trabalho, demonstrou desejo de produzir artigos, textos que falem sobre as vivências e experiências das professoras, porém tem consciência que as grandes demandas que recebe da Secretaria tomam todo o tempo necessário para isso. Jasmim demonstra desejo de registrar os saberes dos professores sobre suas práticas, mas lamenta que o tempo para isso não está disponível na função e na rede que trabalha.

A partir de sua pesquisa e com as interações com as colegas do mestrado Jasmim afirma que valoriza o desenvolvimento da pesquisa na educação e para os educadores. Compreende que através dela é possível criar um canal de voz dos professores da educação básica. Ela percebeu que a pesquisa formação utilizada na formação dos professores em serviço promove desdobramentos que chegarão até o aluno. Esse dado aparecerá no registro sobre as reuniões formativas.

Sua fala sobre a pesquisa confirma que uma investigação, com a metodologia adequada, para geração dados esclarece as problemáticas que podem ser resolvidas de forma mais assertiva. Ela compreende a pesquisa formação como momento oportuno para ouvir as vozes dos sujeitos que estão na escola, vivendo os espaços educativos.

Quando questionada sobre a relação dos fatores macro, micro e meso estruturais, ela disserta com exemplos da escola. Relacionando atuação em três níveis para resolução de problemas, mas também para identificar dificultadores e facilitadores nos três níveis que definiu como secretaria, direção da escola e professor em sala de aula. E afirma que essas relações se entrelaçam o tempo todo. Conclui sua colocação dizendo que

[...] então, tem problemáticas na educação que não estão nas mãos do professor na sala de aula, não estão na mão da direção, instituição, e nem nas mãos da Secretaria. Mas tem coisa que a gente consegue resolver. Então essas relações, elas se entrelaçam o tempo todo.

Ela definiu como causa desse entrelaçamento, a condição de que as mudanças para os dificultadores não podem ser encontradas na mesma escala do problema. Os dificultadores no micro (sala de aula) muitas vezes só podem ser resolvidos ou contornados por ações do meso (gestão) ou do macro (secretaria).

Quando perguntada sobre como planeja suas ações, ela explica que tem dias de planejamento sozinha. Prefere deixar a maior parte do tempo livre para estar auxiliando os professores dentro das salas de aula. Observando as práticas dos professores nos diferentes contextos como a sala de aula e a biblioteca. Ela diz que não tem dificuldades em manter-se controlada quando provoca reações emocionais negativas, mas inicia sempre as conversas

anunciando que a pessoa não ficará feliz com o que vai ouvir, mas que isso faz parte do trabalho dela.

Jasmim tem claro que sua função na escola é planejar. No início de sua formação aprendeu a planejar suas ações em sala de aula. Nas formações com professores sabe que haverá imprevisibilidades, e aprendeu a naturalizar estas situações, sem medo de parecer ser desorganizada. Ela mantém reuniões semanais com sua equipe onde também planeja com o grupo.

O acontecimento mencionado por Jasmim como um dos mais importantes na sua vida profissional, que contribuiu para que ela seja a professora de hoje, foi a vivência, ou seja, estar no espaço educativo procurando maneiras de auxiliar as crianças e a superara as próprias dificuldades como professora em sala de aula. Jasmim declara que a prática não fornece todas as condições para formar saberes, ela precisou estudar para aumentar seu próprio repertório para dar acesso a oportunidade de aprendizagem para si mesma.

3.1.5 Grade cultura e lazer

Quando perguntada sobre o que costuma fazer com seu tempo livre, Jasmim para responder, pergunta: antes ou depois do mestrado? Ela diz que antes do mestrado dedicava bastante tempo aos filhos. Principalmente para seu filho mais novo. Agora ele tem 3 anos e está um pouco mais independente. Ele era muito apegado com ela. Os cuidados pessoais também estão na lista de Jasmim como um lazer. Depois dos cuidados pessoais (cuidar do cabelo, unhas e a estética do corpo) ela gostava de assistir filmes em formato de série. Também relatou que a leitura está na sua lista de atividades como lazer. Mas atualmente, neste período que está fazendo o mestrado, ela tem pouco tempo disponível. Para Jasmim, estar em uma roda de conversa em que os temas são arte, cinema, literatura, teatro é uma situação que lhe agrada muito. Se não conhece o conteúdo, não se intimida em perguntar e se lhe interessar muito, posteriormente, ela procura informações a respeito. Em relação ao meio familiar ela diz que é pouco comum esse tipo de lazer, por isso não conversam muito sobre isso. Jasmim justifica que essas temáticas, sobre arte, teatro, cinema ou literatura não são mais comuns entre ela e o esposo, mesmo que no início do casamento eles tenham tentado uma rotina de passeios culturais. Ela justifica a ausência pelo fato dele ser da área de exatas, desta forma interessa-se muito mais pelos números e assuntos afins. Mas as vezes ela comenta com ele sobre algo que gostou.

No trabalho são mínimas as interações com os colegas sobre esse tema. Alguns as vezes indicam algum filme, ou alguma peça de teatro. Jasmim diz que essas trocas não são rotineiras na escola, e complementa posicionando-se que a escola deveria ser o espaço para isso.

Jasmim sempre fez esportes como lazer. O futebol é seu preferido. Presentes em sua lista estão também o handball, o vôlei e o basquete. Com o nascimento dos 3 filhos houve uma alteração da rotina pessoal. Ela passou a acompanhar os filhos, e um exemplo é na natação quando precisa entrar na piscina para dar apoio. Considera que é uma forma de fazer exercícios. Jasmim comenta que antes de ter o filho mais velho ela acompanhava o marido na academia. Com o crescimento dos filhos, seu período de folga do dia é na hora do almoço, e faz caminhada de 30 minutos com as colegas do serviço. Optou por ir caminhando para o trabalho duas ou três vezes por semana, assim consegue caminhar mais meia hora para ir e meia hora para voltar para casa. Destaca que essas caminhadas têm um efeito de tranquilizante mental para ela. Como sente-se agitada, essa atividade a ajuda a se acalmar. Para ela o esporte é para prática de hábito saudável e não uma ação para promover a estética física.

Jasmim comenta que lastima muito não ter o tempo que gostaria para realizar mais atividades de lazer. Atualmente, uma atividade que Jasmim não dispensa é levar os filhos no parque. Para ela o foco é a família. Uma peculiaridade nas práticas familiares é que eles não costumam fazer visitas na casa de amigos. São bem reservados em relação a isso.

Com as atividades do mestrado e trabalho, Jasmim diz que não tem tempo para ver televisão. Não possui canais por assinatura. Mas possui streaming (aplicativos que dão acesso, via internet, a um banco de dados de filmes e séries). Não assiste a televisão aberta. Para manter-se informada de notícias ela acessa as fontes de informação pela internet. Leitura de livros ela também prefere em PDF (Portable Document Format) e a leitura feita pelo celular. Muitos dos livros que ela possui são adquiridos para os trabalhos de formação dos professores. Ela denominou alguns gêneros de “leitura deleite” como os de poesia e romance. Para formação dos professores e seu aperfeiçoamento pessoal. O gosto pela literatura foi desenvolvido na fase adulta. Quando ela escolhe a Obra literária como material de apoio para a formação dos professores ela procura utilizar o livro físico. Na sua escola não tem uma biblioteca com uma vasta coleção de livros que possa utilizar.

Quando tinha mais tempo livre, aos finais de semana, antes de estar cursando o mestrado, ela priorizava mais a ida ao cinema com a família. As visitas a museus e a teatros tornavam-se mais limitadas pelos valores dos ingressos. Já que para ela ir com a família, seriam sempre cinco ingressos.

Jasmim explica que tem planos de retomar esses passeios aos cinemas com os filhos, tem meta destes passeios serem mais de uma vez por mês. Para selecionar e escolher onde irão assistir os filmes ela segue as indicações em sites especializados. A última vez que Jasmim foi ao cinema, foi um mês antes da entrevista (2022). A ida ao cinema foi um presente de aniversário para o filho.

Ela não se sente culpada em gastar com atividades culturais, mas justifica que no momento o investimento principal de suas finanças é para a escola particular dos filhos. Jasmim percebe que o momento que mais teve que abrir mão desses programas em família, foi após o início da pandemia do COVID19⁷ (2021), por ter que optar pela escola particular e o envolvimento intenso com o mestrado. Muitas vezes ela e o esposo saíram para fazer programas de lazer deixando o filho na casa da sogra. Com o nascimento do segundo filho, Jasmim justifica que não se sentia à vontade de deixar duas crianças na casa da sogra para passear com o marido. Os restaurantes que frequentam, ficam próximo a casa deles, e como ela e o esposo não ingerem bebida alcoólica, eles não têm o hábito de frequentar barzinhos. Gostam de restaurante que tem música, mas prezam por um ambiente familiar.

Em relação a grupo de amigos, Jasmim explica que se concentram nas relações de trabalho. Ela ainda se relaciona com um amigo dos tempos em que ela frequentava a escola no ensino médio. Este amigo casou-se com a irmã do marido dela.

Com os colegas de serviço, as conversas acontecem no horário do almoço. Porque após o horário de expediente ela considera mais difícil.

Na sua formação, ela tem cursos de teatro e dança realizados na infância. Incentivados pela sua mãe. Jasmim era muito falante e comunicativa o teatro foi uma forma de direcionar e aprimorar sua natureza desinibida. E talvez pensar em uma profissão.

Para Jasmim sua mãe sempre tinha o objetivo de incentivá-la a práticas mais femininas.

Todas as atividades de formação artística e esportiva foram feitas gratuitamente em uma instituição municipal.

Um ponto importante a perceber na formação de Jasmim, é essa percepção e atitude de sua mãe. Mesmo não tendo uma vivência cultural na sua própria formação, sejam no esporte ou nas artes, ela sempre dava um jeito, ela conseguia superar a limitação financeira. Ela não era

⁷ Entre o final do ano de 2019 até meados 2021 o planeta passou por uma pandemia provocada pelo vírus SARS-CoVs (a síndrome respiratória aguda grave, conhecida pela sigla SARS, que há alguns anos começou na China e se espalhou para países da Ásia, também é causada por um coronavírus). que ficou conhecida como pandemia da COVID 19. Onde as atividades escolares, juntamente com as profissionais e de lazer não aconteciam presencialmente. Havia a obrigatoriedade do isolamento social.

acomodada para buscar atividades que oportunizassem o desenvolvimento dos filhos de uma forma integral.

3.1.6 Recapitulação da trajetória

Dentre os pontos que merecem destaque na trajetória de Jasmim estão: a) presença da mãe na condução da formação educacional, sempre dentro do limite que Jasmim determinava; b) ligação afetiva ao ambiente escolar na infância e adolescência pela convivência social teve como possível desdobramento, transformar-se em ambiente profissional; c) empenho próprio na formação e na carreira profissional; d) empatia e abertura para trabalho em grupo; e) capacidade de diálogo e escuta; f) predisposição para mudanças; g) a profissão docente não foi uma escolha planejada; h) fidelidade ao grupo; i) hábitos de disciplina e responsabilidade desenvolvidos na infância, com discordâncias em alguns momentos entre seu pai e sua mãe.

3.2 IRIS (COORDENADORA DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS)

Iris tem 36 anos e vive desde que nasceu na mesma cidade da região metropolitana de São Paulo. É casada e soube que estava grávida do seu primeiro filho no período final desta pesquisa. Trabalha na rede pública de ensino.

Para compreendermos as gêneses dos traços disposicionais mais recorrentes e significativos em Iris que pudessem ser associados aos recursos inatos para o treino do pensamento e as atitudes favoráveis ao pensar reflexivo optamos pela elaboração dos retratos sociológicos.

Lahire (2008) explica que através das grades é possível identificar variações de disposições, inclinações e competências no mesmo relato de vida narradas em contextos diferentes. Como a família, a escola, a vida social e o trabalho.

Como instrumento para a coleta de dados, elaboramos um roteiro (Apêndice A) para guiar-nos nas entrevistas.

O resultado desse processo empírico segue abaixo.

3.2.1 Grade familiar

A família de Iris era formada pelo seu pai, sua mãe, ela e mais dois irmãos. Iris nasceu quando seu irmão mais novo já tinha 10 anos. O contato com os avós era esporádico. Apesar

de eles morarem no mesmo estado, as cidades eram relativamente longe. As viagens mais longas dependiam das folgas de seu pai. Iris revela que gostava muito das visitas na casa dos avós. Tanto maternos como da avó paterna. Ela não conheceu seu avô paterno. Ele separou-se de sua avó quando ela estava passando pelo final da gravidez de seu pai. Assim, a família nunca teve contato com o avô paterno. Seus avós faleceram no período entre seus 21 a 25 anos.

Pela distância e as poucas visitas, Iris comenta que seus avós não tiveram influência muito marcante na sua formação.

A imagem que ele reproduz na sua fala em relação aos pais como lembrança na sua infância revela grande influência. Isso pode ser percebido pela sua emoção ao relatar as vivências com eles. Seu pai, além de ser um homem muito trabalhador era alguém próximo a família. Gostava de passear e brincar com os filhos. Ela tinha lembranças com o pai. Ela recorda dele lendo histórias: “Eu me lembro dele contando histórias para mim, até o livro que ele lia pra mim, eu tenho até hoje, porque me marcou muito e eu tenho isso na memória. Fico até emocionada. Desculpa.”

Iris fala com carinho dos pais. Descreve-os como muito presentes na rotina dos filhos e como pessoas que valorizam a convivência com eles. Contudo, reconhece que a ausência do pai por longos períodos, justifica-se pelo objetivo de ter condições financeiras para comprar a casa própria e poder dar um certo conforto a família. A mãe não trabalhava fora de casa, ela dedicava-se aos cuidados e acompanhamento dos filhos e apoio ao marido. Iris tem boas memórias da mãe brincando com ela. Ela relata: “[...] ela sentava lá comigo para brincar de boneca, me levava para a escola, ela participava de uma forma muito ativa na minha infância e na infância de meus irmãos”. Iris consegue perceber que ela teve alguns privilégios diferentes dos seus irmãos por ter nascido no período em que seus pais já haviam conquistado uma certa estabilidade financeira. Os irmãos passaram por uma infância com mais restrições do que ela. Uma figura que também marcou sua infância, foi a “tia-madrinha”. Ela sempre esteve acompanhando sua trajetória. Além de ser sua madrinha na religião católica, ela foi sua madrinha de casamento. Ela afirma que teve uma infância feliz.

Iris conta que seus pais sempre se preocuparam muito com a educação dos filhos, incentivando-os, proporcionando igual apoio. Seu pai incentivou-a a fazer a faculdade e pagou o curso. Ela comenta que os irmãos tiveram o mesmo apoio dos pais, mas escolheram não cursar a faculdade. Ela recorda de seus pais: “Então, assim, ele tem orgulho muito grande, eu sinto que e uma... a minha mãe também tem, mas meu pai, ele tem um orgulho muito grande nesse sentido”.

Seu pai aposentou-se muito novo. E optou por continuar trabalhando em outra empresa. Nesta empresa, que ele trabalha até hoje (2022), sua função é motorista do transporte que faz a distribuição da merenda escolar da rede que a Iris trabalha. Quando ele chega nas unidades escolares em que é coordenadora e ela está lá, ele fala: “Ah! Minha filha, ela é minha filha. Fui eu que criei”. Iris se emociona e sorri timidamente, ao falar do orgulho que causa ao pai.

Ela relembra a história do livro que o pai lia para ela quando tinha a idade de 5 ou 6 anos. Ele fazia isso, enquanto lhe dava comida na boca, mesmo que ela já soubesse segurar o talher. Era como se fosse um ritual de afeto.

A mãe organizava os espaços para que ela brincasse com as amigas. Dava punhados de arroz e macarrão, para que elas simulassem o processo de cozinhar. Ela compreende que essa relação sempre muito próxima se reflete em uma amizade e confiança. Foi sempre uma relação baseada no diálogo, em proximidade e afeto. Hoje ela e a mãe fazem muitas coisas juntas, ela considera sua mãe como uma companhia prazerosa. Sua mãe acompanhava as atividades da escola, era membro do conselho da escola na época em que Iris estava no ensino fundamental. Na época esse conselho levava o nome de Associação de Pais e Mestres. No período de sua alfabetização, ela teve dificuldades e os pais auxiliaram. Sua mãe buscava incentivá-la comprando materiais como letrinhas com as quais pudessem ser compostas palavras. Ela lia bastante com a Iris. Seu pai lhe explicava a matemática, forçava ela a não contar nos dedos, precisava contar dentro da cabeça.

O que mais se destaca na fala da Iris em relação ao pai, é o fato dele ser muito trabalhador. Os momentos que eram destinados para os filhos era uma convivência intensa. Ele levava no parque e brincava junto.

Os valores e atitudes que pautavam a relação entre seus pais como marido e mulher, ela revela que traz para seu casamento. Ela não tem filhos ainda, mas seu marido tem. E ela procura ter essa relação de diálogo, da proximidade e da parceria. Iris afirma que teve o privilégio de crescer em um ambiente saudável, com pessoas que contribuíram para a formação de quem ela se tornou hoje.

A família frequentava, eventualmente, a Igreja Católica e Iris fez uma formação dentro dos programas para jovens. Foi por iniciativa própria. A mãe e o pai foram participando paulatinamente e seu irmão também se envolveu. Hoje seus pais são bem ativos e Iris está afastada das práticas religiosas por causa do tempo de envolvimento no trabalho e nos estudos.

Programas culturais, como ir ao cinema, teatro, museus, exposições ou a uma livraria não faziam parte da rotina da família. O que Iris lembra sobre a família estar reunida, eram nas horas das refeições em que o pai estava em casa. E esse hábito ela preserva até hoje. Seu esposo

trabalha em turnos matutinos, vespertinos ou noturnos e a Iris durante o dia. Para reproduzir o hábito trazido da convivência com a família, eles fazem questão de fazerem a refeição matinal juntos. Ele acorda para acompanhá-la. Este é um momento em que eles conversam e planejam a semana e as tarefas da rotina da casa.

Na infância, Iris brincava bastante. Algumas vezes com as crianças da vizinhança em atividades na rua. O pai lhe fez um carrinho de rolimã. Mas o que ela gostava mesmo era de boneca Barbie, chegou a colecionar algumas. Mas andava de bicicleta, patins e tem lembranças que se machucava nestas brincadeiras. Os pais sempre foram presentes e muito protetores. Iris comenta que, ainda hoje, quando chega em casa à noite ela telefona para a mãe para avisar que chegou bem.

Na adolescência cursando o ensino médio não teve mudanças na intensidade e no tipo de relacionamento com os pais. No primeiro ano do ensino médio ela relata que ficou um pouco rebelde, mas não foi nada que resultasse em grandes mudanças de comportamento. Ela faltou algumas aulas propositalmente para ficar comendo cachorro-quente na lanchonete em frente à escola. A partir do segundo ano do ensino médio, ela foi transferida para outra escola e iniciou o curso técnico do magistério.

As advertências que Iris recebeu na escola, por situações comportamentais se resumem a poucas lembranças. Uma delas foi quando estava no fundamental I e sua mãe foi chamada na escola. A reclamação era porque Iris gostava muito de conversar e não respeitava as regras de silêncio em sala de aula. Houve um episódio no sexto ano que marcou a passagem dela pela escola. Por ter levantado para pedir um apontador, Iris foi repreendida e recebeu como punição escrever cinco folhas com a frase: “Não devo conversar na sala de aula”. Ela relata que isso ficou como exemplo do que não fazer com um aluno.

Iris foi a primeira da família a ingressar em uma graduação. Ela começou cursando o magistério e iniciando aos 17 anos em um emprego na rede escolar. Fez o vestibular e cursou Letras. Neste mesmo período inscreveu-se em dois cursos de idiomas, um de inglês e outro de espanhol. A escola de idiomas promoveu um intercâmbio para o exercício de espanhol. Iris se inscreveu e informou os pais que havia pagado as passagens, porém precisaria do auxílio financeiro deles para os custos com a alimentação. Aos 20 anos ela foi passar 20 dias em Buenos Aires, na Argentina. Os pais ficaram apreensivos e acompanharam o processo junto a escola de idiomas. Iris mostra uma disposição para aceitar desafios. A formação recebida de seus pais, caracterizada por ela muitas vezes como “superprotetora” não afetou a sua coragem e iniciativa.

Iris conheceu seu marido através de uma prima. Ela era amiga em comum dos dois. Eles começaram a conversar por uma rede social, ela não imaginava que a relação seria tão

duradoura. O namoro durou 5 anos até o casamento. Ela avalia que a condição para que eles casassem foi as semelhanças no tipo de relacionamento deles com suas famílias. Iris diz que o marido é “caseiro” assim como ela. Eles optam por atividades sociais que sejam com a família. E não saem sem a companhia um do outro.

Quando se casou e saiu da casa dos pais, Iris relata que foi um momento muito difícil. Como tinha uma convivência muito boa com os pais, sentia falta deles no início. E sua mãe também sentia muita falta dela. Para solucionar esta dificuldade, o casal foi morar nas imediações da casa dos pais. Todos os finais de semana ela vai na casa dos pais e dos sogros.

Em relação as atividades culturais na fase adulta, Iris diz que sai com as colegas de trabalho para teatro ou cinema. Com o esposo ela vai a parques e ao cinema.

Nos primeiros dois anos de casamento, seu esposo manifestou seu descontentamento por ela levar trabalho para casa. Mesmo após sair da escola, continuava trabalhando em casa. Neste período Iris já estava em uma função de gestora. Ela relata que houve uma conversa entre os dois na qual ela explicou que sua carreira era prioridade até ela se estabilizar. Ela não concebia que pelo fato de casar-se, abandonaria ou trataria com menos importância.

3.2.2 Grade escolar

Iris estudou em escola pública desde a educação infantil até o ensino médio. Na sua lembrança sempre gostou de ir para escola, pelas interações sociais e pelo aprendizado. Ela lembra do nome de sua professora do primeiro ano. Também lembra do nome da professora da educação infantil. O primeiro lugar que ela trabalhou após o concurso para o magistério municipal, foi na unidade em que ela estudou. Sua diretora foi a sua professora na educação infantil.

Das amigas que Iris fez na escola, duas ela tem contato até hoje. Conversam pelo aplicativo de mensagem e frequentam uma a casa da outra.

No período de alfabetização, Iris lembra que foi um processo bem difícil. E que a ajuda dada por sua mãe, foi um diferencial para que ela pudesse seguir adiante. Foi possível ser alfabetizada entre o primeiro e o segundo ano. Quando fez a transição do quarto ano para o quinto, não sentiu dificuldade. O que lhe marcou a memória foi a dificuldade em matemática.

Uma experiência que Iris relatou foi com uma professora do terceiro ano. Ela chamou a mãe da Iris na escola e afirmou: “Se você continuar tratando sua filha dessa forma, mimada, ela não vai ser ninguém na vida”. Iris ao relatar, concorda com a professora afirmando que sua mãe lhe apoiava e estava presente nas suas dificuldades. Mas discorda quanto a isso lhe criar atrasos

ou dificuldades futuras. Alguns anos depois Iris, já formada e concursada, tornou-se colega desta professora trabalhando na mesma unidade escolar. A partir deste relato, Iris reflete:

Por mais que as vezes, ali o contexto, a situação estejam difícil, a gente desanime, fale “ai, não sei como trabalhar como essa criança, como...”. Ela tem potencial, todo mundo tem esse potencial. Às vezes a gente consegue, tem uma delicadeza para olhar para isso e outras pessoas não têm. Olha ali de uma forma muito superficial. Então isso é uma coisa que me marcou e de acreditar nas pessoas. Que todo mundo aí tem possibilidade e tem muito aí o que aprender.

Conversamos um pouco sobre o significado da palavra mimar. Ela comenta que algumas famílias atrapalham no desenvolvimento da criança. Não a deixando correr e brincar por medo que se machuque. Iris enfatiza que é muito importante a criança experienciar em um ambiente saudável. É dizer para a criança: “pode ir, estou aqui te olhando”. O que pode ser percebido é a disposição para o diálogo, tendo como referência o relato das conversas com a mãe e o pai presentes na infância e adolescência. Elas podem ser consideradas como fonte primária da prática do diálogo e principalmente da escuta.

O grupo de amigas neste período, as mais próximas, permaneceram estudando juntas até o oitavo ano.

Iris lembra que sua mãe a levava para pesquisar na biblioteca pública. O que traz na memória são as tardes inteiras copiando os textos dos livros.

Até o quarto ou quinto ano, sua mãe lhe auxiliava com a organização do material e da rotina do dia. Iris chegava da escola, almoçava, brincava um pouco e depois fazia as tarefas de casa, sempre sob a supervisão e apoio de sua mãe. Ela tinha uma rotina bem regrada, não havia possibilidade de perder a tarde brincando e deixar para fazer a tarefa de casa à noite. Era hábito na família a criança ter hora para dormir. A organização foi incorporada facilmente, quando sua mãe deixou de realizar a supervisão de suas tarefas, Iris sabia a rotina.

Quanto a ser competitiva, Iris nega essa característica. Ela se percebe desde a infância, como alguém que gosta de fazer junto. Se ela terminasse a tarefa dada em aula, ela buscava quem estivesse precisando de apoio e oferecia.

A escolha pelo curso de magistério, não foi planejado. Foi uma conjunção de fatores apoiados pela sua mãe. Desde criança Iris gostava de brincar de dar aula, fazia isso com as amigas e sozinha. Uma de suas colegas do ensino médio fez a seleção para o curso técnico do magistério no CEFAM (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Foi um momento convergente entre definir profissão e trocar de escola, no qual sua mãe fez a inscrição e Iris passou na seleção. Seu pai queria que ela fizesse a escola do SENAI dentro da empresa Volkswagen, mas Iris não sentia atração pelas funções dentro de uma fábrica. Para ela

a escola é um espaço de acolhimento, é um lugar agradável onde as pessoas têm que ter prazer em estar e de acessar o conhecimento. No ensino médio, quando ingressou no curso técnico do magistério, Iris sentiu dificuldade em acompanhar o ritmo de estudo e a quantidade de disciplinas. Ela teve que fazer aulas extras para as defasagens que apresentava em matemática.

Quando pensa em si mesma como professora, ela fala de sua crença do que ela se tornou hoje como resultado de uma construção de sua família e das experiências positivas que teve na escola. A tendência de Iris é transformar as experiências negativas em aprendizados do que “não fazer” profissionalmente.

Ela reconhece que a apostas que outras pessoas fizeram nela, em vários momentos de sua vida, precisa ser reproduzido como uma ação positiva. Ela compreende que nem todas as crianças passam por experiências positivas e isso faz com seja baixa a adesão para a carreira de professor. Ela brincava de ser professora, suas amigas eram as alunas. Mesmo quando elas não estavam presentes, ela brincava sozinha.

Porque assim, na família eu não tenho ninguém da área, meus pais não são, não tenho tios, não tenho ... Então foi a experiência da escola mesmo, dessas brincadeiras, da oportunidade de fazer o magistério. [...] e acabei passando, então acho que tem um pouco do que era para ser. Eu acho que as oportunidades que se abriram, mas também no sentido do caminho que eu precisava seguir mesmo.

Durante o seu estágio no período do curso técnico do magistério, uma das professoras titulares com a qual dividiu a sala de aula lhe indagou por que estava fazendo magistério? E que deveria seguir outra carreira. O mercado de trabalho dava tantas outras oportunidades. Iris respondeu dizendo que ela gostava de apoiar outras pessoas para aprender. Neste relato estão presentes a força contrária à sua escolha e a própria desqualificação da profissão por um professor. Mas Iris não foi afetada por essa opinião.

A sua primeira graduação foi Letras em uma conceituada Fundação de sua cidade. Seu pai auxiliou pagando as mensalidades.

Ela acredita que a convivência em sociedade influencia na formação e ressignificação de valores, mas a base é sempre a familiar.

Após passar no concurso público para o magistério municipal, Iris cursou a segunda graduação em pedagogia. A primeira graduação iniciou aos 18 anos. Com a segunda graduação sua rotina era trabalhar durante o dia e estudar a noite. Foram 4 anos bem intensos, sem sair para passear aos finais de semana. Iris afirmou que não mudaria nada nesse processo das graduações, mas reflete que os cursos de idiomas (inglês e espanhol) que cursou concomitantemente a graduação, ela poderia ter deixado para outro período.

Iris percebeu ao longo de sua formação profissional e acadêmica que boas experiências de aprendizado são motivadoras para continuar querendo aprender. Ela compara a um redemoinho com força centrípeta. Estar no mestrado confirmou isso. Ela percebeu a partir da experiência de sua pesquisa formação que o conhecimento que ela compartilha na função que está atualmente, tem um alcance muito maior dentro da rede de ensino.

Ela se pergunta: “Será que eu estou no caminho certo. Será que é isso mesmo? E o conhecimento provoca esses questionamentos”. Suas colegas que participam das formações já lhe deram o retorno das impressões e foram sempre muito positivas.

Iris confia que gostaria que fosse possível dedicar-se somente a estudar neste período do mestrado. O trabalho exige muita atenção, tempo e energia, deixando pouca condição para se dedicar ao mestrado como ela idealiza.

Conheceu o programa de mestrado profissional através de uma colega da rede municipal que exerce o cargo de diretora em uma das unidades que faz parte do grupo coordenado pela Iris. Esta diretora é ex-aluna do programa de mestrado.

Quando tomou conhecimento da possibilidade de fazer o mestrado com a bolsa de estudos, Iris conversou com o marido e os pais. E recebeu todo o apoio deles. Era um sonho dela poder cursar o mestrado. Ela considera que é um privilégio ter esse apoio, esse suporte da família.

Iris conta que esta colega auxiliou com a estruturação do texto para o pré-projeto de pesquisa. O relato de todo o percurso desta colega no mestrado foi motivador para que Iris decidisse participar da seleção, considerando todas as adversidades que a colega superou, sentiu-se desafiada para avançar além do seu limite possível.

As oportunidades apareceram para vivenciar os processos de pesquisa no período das graduações, o que lamenta atualmente é que não ter se aprofundado.

Uma observação importante de Iris foi em relação ao tempo. Ela sente que despertou tarde para interessar-se pelo processo de pesquisa e sobre a epistemologia dos saberes docentes. Compreende que algumas pessoas despertam mais cedo, e outras um pouco depois. A leitura e a busca do conhecimento sempre fizeram parte de seu cotidiano. Mas não de uma forma tão pontual envolvente e estruturada como no mestrado.

Sobre as estratégias que utiliza para buscar informações para sua pesquisa, Iris mostra ser bem focada no recorte para o seu objeto de pesquisa, não idealizando ter algo inédito, no sentido de estar fora da sua condição de pesquisa. Busca promover e manter uma relação de suas investigações com pesquisas anteriores para formular e reformular suas perguntas.

Investigando as experiências anteriores ela busca auxílio para conhecer melhor a história da rede de ensino na qual sua pesquisa está acontecendo. Iris sente falta de falar mais sobre a sua própria pesquisa, sente-se em um caminho solitário, que encontra acolhimento pela presença de sua orientadora. Tem oportunidade de conversar sobre o processo da pesquisa com a pessoa que a encaminhou para o mestrado e dentro desta solitude tem no marido um bom ouvinte. Ela diz que ele não pode contribuir com especificidades, mas o fato dele escutar e entender lhe auxilia na organização das idéias e na forma de exposição. Os diálogos lhe servem para enriquecer e estimular os elementos para a escrita.

O que Iris manifesta é a vontade de falar sobre a escola, suas rotinas, seus impasses e descobertas a partir deste novo olhar que ela está tendo sobre a educação. Percebeu que entre os interlocutores possíveis estão duas colegas que já fizeram mestrado e as suas colegas que são participantes da pesquisa.

Ela sente preocupação em colocar algum juízo de valor ao repassar suas próprias experiências na função de formadora, o entender e desejar pensar a partir do método científico se manifestou com a participação no mestrado. A leitura de pesquisas anteriores volta a aparecer na conversa como balizadores na busca de informação. Ela tem claro que o seu objetivo é buscar o trabalho colaborativo nas formações. E ela toma o cuidado de manter o foco no objetivo da pesquisa, para não perder tempo. Conceitos divergentes ou que abram para possibilidade de outras discussões são refutados.

Iris descreve seu processo de aprendizagem a partir da escrita, ela precisa ter o texto físico. Precisa riscar, sublinhar, destacar para que consiga internalizar. Muitas vezes ela somente reescreve o trecho para poder assimilar melhor. Quando se depara com informações com pontos de vista opostos ao seu ela se arrisca a conhecer e verifica se está apontando um caminho melhor, se vai contribuir de forma significativa. Caso contrário ela já tem a segurança de manter a linha conceitual escolhida até o final. Ela se autodefine como persistente. Utiliza com exemplo a dificuldade de conseguir as autorizações para prosseguir com sua pesquisa. Destemida e convicta, superou os dificultadores do processo para autorização e foi exitosa. Neste momento do relato mostra a disposição para persistir. Parece uma disposição desenvolvida pela condução de sua mãe, através do apoio, para a superação das dificuldades de aprendizado escolar na infância.

Iris relata que a fonte para a sua idéia de pesquisa é a própria função que exerce hoje na rede de ensino municipal. Quando atuava como assistente pedagógica, sentia a falta de uma formação que desse sustentabilidade para as articulações que uma assistente precisa para atuar como gestora entre professores, alunos, pais e direção da escola. Na atual função de

coordenadora está tendo acesso a uma função na qual a partir de sua pesquisa poderá tentar propor algo consistente. Iris percebe que muitas questões escolares são abarcadas pelas assistentes pedagógicas, tomando uma boa parte de seu tempo, forçando as formações a serem deixadas em segundo plano. Outro ponto que Iris coloca é a falta de suporte para a formação da função de coordenadora que exerce atualmente.

A primeira impressão que teve de seu projeto de pesquisa foi de que estava com um texto desconexo, sem clareza de idéias. No percurso de sua formação e da pesquisa ela conseguiu ver o projeto se estruturando e percebeu o quanto aprendeu. Quanto sua capacidade de conceber projetos foi se formando. A própria escrita do pré-projeto mostrou indício de que ela não daria conta sozinha. Que precisaria de auxílio. Ela acolheu a ajuda da orientadora, das colegas de mestrado, da família e de todas as pessoas que desejaram auxiliar. Na nossa conversa foi possível ver essa disposição em sempre acreditar nas pessoas e de sentir-se a vontade em trabalho colaborativo.

Iris, nas suas reflexões a partir de nossas perguntas, revela um momento muito importante na sua pesquisa. Ela descreve com clareza que seus saberes são resultados subentendidos das experiências anteriores, e guiam as experiências subsequentes. Porém, até o mestrado eram como desconhecidos que lhe cruzavam pela rua. Iris percebeu que os saberes escolares são intrínsecos nas suas ações, mas eles só foram identificados quando ela abriu o livro dos autores que passaram a fazer parte da sua formação no mestrado profissional. “A gente constrói conceitos, e quando a gente pega o livro e lá o autor nos diz exatamente aquilo que a gente... Você fala, ‘gente é isso. Tem alguém escrevendo sobre isso. Eu não estou solitária.’”

Ela percebe a similitude entre a teoria e a sua prática. Vê a força de um vínculo imperceptível que a partir da pesquisa se revela na relação do seu referencial teórico e as práticas que está promovendo com sua pesquisa formação; encarna ai uma oportunidade de avançar, de mudar.

[...] eu tinha prática, essa atuação, mas me faltava era essa teoria. De “olha tem essas pessoas escrevendo sobre isso”. A gente tem muita literatura sobre isso. E ai a gente precisa avançar. A partir dessas experiências de agora, relacionado à teoria, a gente vai avançar.

Iris expõe um desejo de mudança, mesmo que seja pequena.

Segundo Iris os conceitos dos autores selecionados para sua pesquisa formação não trazem uma verdade absoluta, eles “provocam”. A teoria que ela aprofunda para dar embasamento teórico à sua pesquisa e utiliza pra o estudo nas formações elas “provocam”. A força de uma teoria coerente é definida por Iris quando explica que é como se ela “[...] pegamos pelo braço e nos vira [...]” em direção ao processo do pensar reflexivo.

As assistentes pedagógicas experienciam e os autores escrevem. A questão é: Como a gente muda? É a pergunta que Iris coloca. Ela reflete sobre qual o ponto de partida para que o trabalho seja diferente. Ela percebe que o foco no acompanhamento é um dos pontos para que essas mudanças aconteçam. Se as assistentes (e ela própria como coordenadora) não conseguem um acompanhamento semanal, a sugestão é que programe um encontro quinzenal ou tente um encontro mensal. Ela percebe que assim, as assistentes conseguirão olhar de fato para o que é de sua função, mesmo que as emergências apareçam elas não substituirão a sua principal função.

Nos primeiros desdobramentos teóricos, Iris percebeu que dominava 50% dos conceitos que apareciam. Os exercícios de leituras e discussões estruturaram nela uma condição mais propícia para ler textos mais complexos sem ter vergonha de não ter entendido. Dewey (1959) declara que essa condição de aceitar que não se sabe deve ser usada a favor de si, e não como um fator que desestabilize o professor na sua relação com os alunos. Segundo Dewey, isso necessita de coragem. Schön (1992) comenta sobre a interação pessoal, que para refletir na ação o professor não pode tomar uma atitude defensiva, terá que entender seu impulso de ter todas as respostas e transformá-lo em curiosidade. Para se tornar um profissional reflexivo o professor precisa evitar controlar a epistemologia o tempo todo.

Iris explica que está tentando fazer o mesmo com as participantes da pesquisa. Afirmando que não há problemas em não entender todo o texto na primeira leitura. Que se conseguirem entender metade do texto está bem. Porque é possível que só entenda os conceitos e as idéias principais que fizerem sentido naquele momento. Ela repete uma afirmação recorrente durante a entrevista: “[...] todas nós somos capazes, é um exercício de leitura [...]”.

Durante sua pesquisa Iris desenvolveu saberes, além de ter utilizado os que já lhe eram de base. Ela descreve que o seu processo de aprendizado se torna mais fluído quando o estudo é feito de forma colaborativa. A leitura e a discussão promovem a ressignificação desses conhecimentos “[...] porque é uma coisa, quando a gente faz a leitura e guarda para si mesmo. E quando a gente compartilha, a gente entende [...]”.

Ela percebe que uma das formas de identificar e definir saberes é quando escuta as pessoas e quando troca idéias. Porque as conversas iniciam com o problema, depois todos falam de problemas semelhantes, alguns apontam ações intencionais de resolução e, desse processo, algumas idéias se mostram possíveis de serem replicadas em outros contextos, em outras salas de aula, com outras conversas com os pais, em outras dificuldades de aprendizagem, por exemplo.

Iris quando descreve o processo da pesquisa, ela sente um misto de angústia, felicidade e realização. Ela diz que tem a natureza de sofrer por pré-julgamento. Mas com o desenvolver da pesquisa, começou a ter uma admiração pela própria capacidade.

Ela vê a experiência como pesquisadora muito importante para todas as pessoas, pela oportunidade da interação e da partilha de conhecimento. Tem recomendado aos seus pares no trabalho. Seu argumento é de que as coordenadoras e as assistentes estão em uma função diferente na estrutura, então precisam fazer diferente. De serem criteriosas ao olhar a realidade escolar. Aprimorando e refinando o olhar, saindo do senso comum.

Iris parece estar refletindo profundamente sobre sua função de formadora a partir da experiência no mestrado. Suas colocações em relação a transição da própria ignorância para o conhecimento e o reconhecimento e sistematização de seus saberes, demonstram que ela tem segurança em iniciar a mudança que ela deseja.

Iris faz um comentário a respeito do saber escolar. Um questionamento um pouco mais ousado onde faz uma relação do contexto escolar com o contexto social. Ela apresenta uma reflexão sobre os conhecimentos que estão sendo repassados para os alunos dentro da escola. Pela perspectiva dela eles já têm acesso na sociedade. A escola precisa possibilitar outros conhecimentos. Sua crítica expõe as professoras que não querem parecer errar, desta forma elas apenas reproduzem as mesmas informações, mas sem possibilitar uma perspectiva de conhecimento mais elaborado, com mais profundidade para possibilitar um pensamento crítico para os alunos. Quando Iris comenta sobre esses saberes da escola, ela observa que não são idéias originais que nunca ninguém pensou, ela fala sobre a função social que a escola tem, não utilizando nenhuma definição, mas, apontando para um entendimento de que a escola precisa ensinar justiça social, por exemplo. Quando ela através do estudo no mestrado percebeu isso, ela explicou com a expressão: “Me tiraram uma venda”. Quando fala das pesquisas sobre o currículo escolar e a relação com os organismos internacionais, ela pontua: “Gente eu nunca parei pra pensar nisso”. Iris admite que já tinha um conhecimento sobre as questões políticas na educação. Mas de forma superficial. Não conseguia conceber essa articulação complexa que envolve a função da escola na estrutura social. Ela define essa falta de percepção e associação como: falta de conhecimento. Um ponto que ela percebe é que essas discussões políticas e econômicas sobre o papel da escola na sociedade, nunca chegam até a escola ou nos fóruns dos professores Em suas palavras:

As pessoas que são as mediadoras de certas discussões temem trazer esse tipo de assunto nesses espaços, no sentido de “a gente vai potencializar”. Que a gente tenha professores mais críticos, que a gente tenha professores que

queiram fazer de uma forma diferente a que a Secretaria está propondo, por exemplo.

Os debates e estudos com o grupo da pesquisa tendo como base os textos utilizados para geração dos dados, desestabilizam as certezas da educação como um campo intocável pelo liberalismo, transfigurando-as em resultado de manipulações ideológicas e por vezes muito mais econômicas e políticas. A partir destas conclusões verbalizadas pelo grupo, Iris orienta suas coordenadoras a terem equilíbrio, pois uma mudança requer condições que precisam ser construídas com equilíbrio. Uma das práticas que ela sugere é a leitura mais aprofundada das normativas, das circulares etc. Para que não aconteça uma implantação ineficiente. Ela orienta que é preciso atentar os pontos que fazem mais sentido para aquela escola, para aquelas crianças e para aquela comunidade.

Quando conversamos sobre a estruturação de sua pesquisa de mestrado, Iris tenta conciliar o tempo de trabalhar com o estudo. Para a pesquisa ela se dedica um pouco todos os dias. Como seu marido trabalha em turnos, os períodos que está sozinha em casa são propícios para poder ler e escrever. Para ela, estruturar a parte teórica e depois cruzar com os dados da pesquisa se apresentou como uma forma mais eficaz para compor o texto. Neste momento a sua escrita seu critério de análise está voltada para a identificação de um perfil profissional articulador, que age intencionando uma transformação.

3.2.3 Grade trabalho

Iris começou a trabalhar com 17 anos. Ao término do estágio fez algumas cópias do currículo e foi nas escolas do seu bairro para entregar. Conseguiu vaga em uma escola particular onde trabalhou por 4 anos. Neste período cursava sua primeira graduação no curso de Letras. Trabalhava das 7h às 17h30. A aula na faculdade iniciava as 19h.

Tornando bem extensa jornada de trabalho e formação.

A faixas etárias das turmas variavam de 2 a 4 anos. Com a turma de crianças com 2 anos, foi muito sofrido para Iris. Ela relata que chorava todos os dias, pois não conseguia trabalhar com essa faixa etária. Para resolver essa dificuldade, ela conversou com a dona da escola e foi feita sua transferência para a turma de crianças com 4 anos. Em vários relatos, Iris diz ter enfrentado situações difíceis como essa e não comenta em nenhum momento a intenção de desistir da profissão. Em 2008 passou no concurso e iniciou na escola pública da rede municipal onde trabalha até este presente ano de 2023. Iniciou com turmas do fundamental I e uma turma do EJA (Educação de Jovens e Adultos) durante os 6 primeiros meses.

Quando fala da profissão, diz sentir-se realizada. Ela reconhece que estudou para essa profissão independente da função. Para atuar como Assistente Pedagógica passou por um processo seletivo e para Direção da escola viveu o mesmo processo, segundo ela nesses dois momentos eram situações que não estaria atuando fora do ambiente escolar conhecido. Quando passou no processo seletivo para Coordenação de Serviços Educacionais, foi mais difícil. Seria um desafio, estaria circulando por mais escolas. O fator decisivo foi a oportunidade de uma nova experiência. No contexto escolar que trabalhava como Assistente Pedagógica o grupo lhe ensinou muito, pois era muito crítico e isso forçava Iris a estar sempre um passo à frente, como ela mesma diz. Esse mesmo excesso de críticas gerava um desgaste, que também se tornou motivo para a escolha de mudança para a função de Coordenadora de Serviços Educacionais.

Para Iris a área da educação é um espaço privilegiado que proporciona relacionar-se com muitas pessoas, qualquer ação tem uma reverberação muito abrangente. Embora seja um espaço desvalorizado ao mesmo tempo é privilegiado, segundo ela. A única profissão que ela pensou em atuar fora do magistério foi como secretária executiva bilingue. Foi intrigante imaginar por quê, e Iris revelou que quando criança achava “o máximo” as roupas e o salto alto.

Foram vários momentos importantes na vida profissional que se tornaram relevantes como história e como influência, não há um específico que possa ser considerado como influência absoluta na sua formação.

A fase inicial com o trabalho na escola particular é considerada por Iris como um período difícil, por exemplo. Mas como relatou anteriormente, não foi motivo de desistência.

Sair da sala de aula e assumir a gestão foi um dos desafios de Iris. Ela mesma define que é movida por desafios de experiências novas e ela gosta muito de mudanças. Um facilitador para a transição foi que a convivência na unidade que ela atuava como Assistente Pedagógica já estava desgastada. Havia um bom vínculo com a equipe, porém o trabalho era feito sempre dentro de uma sensação de pressão que promovia um grande desgaste para Iris.

Um dos facilitadores para chegar à função de Coordenadora é a característica de Iris de acreditar em si mesma. Para Iris acreditar no próprio potencial é um grande facilitador. O apoio da família e do esposo são considerados facilitadores no percurso profissional. Algumas Assistentes Pedagógicas foram referência para Iris que fala sobre seus desempenhos com muita admiração. As características pessoais como indicador de facilitadores para mudanças também são sua persistência e o desassossego.

Acumulado com todas essas vivências e características, o estudo constante, oferecido pela Rede ou organizado por uma busca pessoal com curso de pós-graduação entre outros, contribuíram neste percurso formativo até a Coordenação.

Iris menciona a presença de referências ao longo do caminho, como professores e assistentes pedagógicas que fizeram um bom trabalho, virando uma referência de atitude positiva no percurso de aprimoramento profissional.

No processo de transição entre suas funções na educação, Iris consegue deixar bem definida a mudança de percepção sobre a densidade das relações sociais. A densidade refere-se a presença da ambição, das opiniões contrárias de forma mais agressiva e da complexidade das relações de dificultadores e facilitadores quando o professor vai galgando cargos que lhe exponham a experiência da prática que vai para além da sala de aula. Alguns anos depois de se tornar coordenadora de serviços educacionais, Iris ingressou no mestrado. Ela pontua o mestrado como um facilitador para seu pensar reflexivo sobre seu trabalho.

O olhar modificou acho que três vezes mais, porque agora eu acho que é como se tirasse a venda dos nossos olhos, você fala, “poxa, olha só, todas as questões aí que eu pensava de uma maneira, agora eu olho para isso de outra maneira”. Acho que até falamos um pouquinho sobre isso, de que tudo que vem par a implementação na unidade escolar, a gente já olha qual é a intenção desse projeto, o que tem por trás disso? E aí eu me vejo uma pessoa mais questionadora, uma pessoa mais firme, em algumas decisões, o que eu não era antes. Eu tinha aí uma dificuldade em eu acho que em desapontar as pessoas, eu acho que é essa a palavra, e hoje eu já não... eu tento, lógico ir por um lado mais humanizado, mas se eu não consigo, eu preciso tomar uma posição, ter uma postura frente a algumas ações.

Iris iniciou na sua função como Coordenadora de Serviços Educacionais no período da pandemia⁸, com as atividades sendo realizadas online. Desta forma sua atuação era somente com a equipe gestora mesmo. Com o retorno para o presencial ela teve contato direto com os (as) professores(as). Com esse contato direto com os professores que só conversavam com as assistentes pedagógicas, Iris teve acesso a uma complexidade maior de relações pessoais e profissionais no seu contexto de trabalho, o que trouxe junto conflitos com mais frequência. Porém Iris encara como algo natural. Ela complementa a caracterização deste período com a entrada no mestrado. “E aí com a entrada no mestrado, isso também contribui para que eu me torne uma pessoa diferente, pessoalmente falando e profissionalmente falando.”

Com o passar de três anos na função de Coordenadora de Serviços Educacionais, Iris sente-se integrada a estrutura das escolas que supervisiona e sente-se segura quanto a clareza do processo do seu trabalho. Alguns grupos de professores estão sendo acompanhados durante três anos, resultando em proximidade, parceria, disponibilidade e contribuição para uma reflexão acerca da qualificação do trabalho. Segundo Iris, sua conduta na relação com o grupo

⁸ Entre o final do ano de 2019 até meados 2021 o planeta passou por uma pandemia provocada pelo vírus sarscov que ficou conhecida como pandemia da COVID 19. Onde as atividades escolares, juntamente com as profissionais e de lazer não aconteciam presencialmente. Havia a obrigatoriedade do isolamento social.

é pautada no respeito para o momento do diálogo, sem deixar de ter conversas francas quando necessário. Ela comenta:

Porque as pessoas têm uma história, elas têm uma trajetória, então a gente não pode desconsiderar, todo mundo erra, então a gente precisa olhar para isso de uma forma, para a gente refletir e fazer diferente, para não cometer os mesmos erros.

Para Iris, um dos dificultadores para compreender o seu papel dentro da estrutura, passa por inseguranças geradas pelas transições na administração pública. Com a troca das equipes gestoras da Secretaria de Educação Municipal, sua função em um período curto passou por diferentes definições. Até que houve a estabilização e definiu como principal papel o apoio pedagógico e formativo dos professores.

Iris tem um bom relacionamento com sua gerente, mesmo assim, ela menciona que a preocupação em relação as avaliações de desempenho lhe deixam ansiosa, porém esse estado, não lhe causa problemas em receber devolutivas que tragam correções e redirecionamentos no planejamento e condução de seus trabalhos. Receber a opinião de pessoas mais experientes sobre seu trabalho é uma ação que parte, muitas vezes, da própria Iris. Antes de realizar alguma formação ou projeto ela consulta sua gerente. No período em que Iris efetivamente tornou-se coordenadora a sua grande preocupação foi com o retorno do isolamento social. Tanto os professores quanto os alunos retornaram com dificuldades. O medo da contaminação pela COVID-19 resultou em comportamentos mais agressivos, menos flexibilidade, menos tolerância e envolvimento com o trabalho. Comportamento gerado por uma desesperança e o medo da morte que se disseminou muito pelas redes sociais.

Ela revela que nunca imaginou passar e estar nas funções que ocupa dentro da estrutura da rede de ensino na qual trabalha. Sua expectativa era que trabalharia com educação infantil até a sua aposentadoria. Certa vez ao fazer certos questionamentos e solicitar alguns esclarecimentos a uma assistente pedagógica recebeu uma resposta que lhe fez pensar diferente sobre o seu futuro na profissão. Ela lhe disse que um dia ela estaria naquele lugar, na função de gestora, porque esta expectativa de trabalho que a Iris tinha era a mesma da sua assistente pedagógica, e que estando na função saberia dos limitadores que ela possuía. Isso estimulou Iris a pensar sobre a possibilidade de estar na função para entender como funcionava. Sua maior referência como formação de professor foi o curso técnico do magistério. Para ela, a pedagogia não superou os aprendizados do curso técnico. Iris tem uma perspectiva de aproveitamento das situações e, não de defini-las, como boas ou más. Como por exemplo, o seu estágio, o qual foi um período bem difícil, e ela categoriza como importante para sua formação. Outro exemplo, é como ela consegue mesurar seu amadurecimento como professora. Quando estava no início da

profissão, ela julgava que os registros no acompanhamento das crianças eram questões burocráticas e com o passar do tempo, ela percebeu que era um processo de aprendizado sobre desenvolvimento do próprio trabalho, do processo de aprendizagem de cada criança. processo de aprender a ser professor nunca se esgota.

Quanto a sua relação com os processos de greves e protestos, Iris disse que nunca participou ativamente na linha de frente, porém procurava cobrir as colegas para que as crianças não ficassem sem ter atendimento.

Iris sente que teve uma transição de sua carreira profissional a partir de rupturas de valores, crenças e princípios. Em muitos momentos reproduzia atividades sem acreditar ou buscar sentido no que estava fazendo. Apenas fazia o que as famílias dos alunos ou os colegas professores esperavam dela. Quando se tornou assistente pedagógica (função anterior a atual Coordenadora de Serviços Educacionais) começou a ter um outro olhar, e iniciou o processo de realizar um trabalho totalmente diferente do que estava fazendo até aquele momento. Essa mudança se deu pelo grupo de professoras que ela dava as formações. As professoras desta escola questionavam muitos valores distorcidos ou vazios de sentido, presentes na formação das crianças. O que se fazia a muito tempo era reproduzir atividades ano após ano. Com esse grupo Iris teve muitos desafios, mas também aprendeu muito. Ela conclui com nossa conversa que ela era dinâmica nas mudanças que o grupo propunha. Porém, quando ela percebia que precisava mudar suas decisões, ela levava para outros fóruns de discussões, para que ela pudesse pensar e amadurecer seu raciocínio e sua decisão de mudar.

Quando perguntada sobre a importância da experiência na formação inicial, Iris pondera que a teoria e a prática precisam andar juntas na formação inicial. A teoria dá suporte para que a prática não seja uma ação sem sentido. Eventualmente, a teoria não responde todas as questões do dia a dia, por isso a experiência do professor vai lhe proporcionando criar um conhecimento próprio como referência para o diálogo com outros saberes e conhecimentos.

Quando Iris iniciou sua pesquisa ela teve o apoio das diretoras das escolas. Elas contribuíram dando continuidade as atividades das assistentes pedagógicas enquanto elas participavam do projeto de pesquisa-formação. Como ela já conhecia o grupo, sentiu-se muito à vontade para comunicar e explicar a pesquisa. As assistentes pedagógicas foram muito receptivas e ficaram motivadas a participarem. Nos seus primeiros encontros para realizar a pesquisa formação sentiu insegurança com a mediação do debate sobre os textos, se realmente estaria levando o grupo a uma reflexão consistente. Seu desejo era que elas participassem e tivessem ao longo do processo uma oportunidade de mudar seu modo de pensar e aprendessem algo. O registro das reflexões era algo que a preocupava também, afinal a análise da pesquisa

dependia da geração desses dados. Ao estar de posse dos dados Iris percebeu que poderia ter feito abordagens diferentes, para que em alguns pontos ela pudesse ter dados mais consistentes. Mesmo assim, a pesquisa atingiu as expectativas.

Os saberes que mobilizou para dar conta da pesquisa formação foram da experiência como formadora nestes três anos que já acompanhava o grupo, porém os textos lhe deram a oportunidade de extrair o máximo de elementos para as discussões. Discordâncias de posicionamentos políticos foram um dos dificultadores para as discussões e as vezes o silêncio, que foi justificado por Iris como reflexo de um cansaço proveniente de um dia de trabalho com mais problemas. No momento do registro, pelas participantes, sobre a discussão dos textos lidos, Iris sentiu dificuldade. Ela não queira fazer um questionário, seu intuito era uma escrita “livre”, porém sabia que inicialmente deveria dar um roteiro para as participantes poderem iniciar a escrita do portfólio. Assim, ela recorreu a orientadora e juntas fizeram a avaliação do sucesso e do insucesso da pesquisa até aquele momento. Um dos dificultadores para a efetivação da pesquisa era tempo para que as participantes lessem os textos. Com a orientadora, Iris incluiu no calendário dos encontros, momentos para a leitura dos textos e isso teve um resultado muito positivo.

Antes de estar como pesquisadora do mestrado profissional, Iris se nomeava como facilitadora da formação das professoras. Mas quando começou a levar textos com uma estrutura de escrita mais elaborada, científica, com conceitos para levar as professoras a uma experiência teórica, recebeu críticas de algumas Assistentes pedagógicas reclamando que o texto era difícil. Outras Coordenadoras de Serviços Educacionais, exclamaram que as Assistentes Pedagógicas não estavam preparadas para fazerem esse tipo de leitura. Iris relata:

E aí, quando eu escutei isso, eu parei e pensei, eu falei, ‘mas nosso papel é de levar diferença e oportunidades, e de propiciar reflexões, não é de facilitar o trabalho, de ser facilitador o tempo todo, não, a gente precisa levar elementos aí pra pensar, tanto na prática, quanto para pensar um contexto político diferente. [...] Eu penso que as modificações que me trouxeram dessa minha forma de perceber como profissional, é que eu preciso sim levar esses textos, enfim, levar essas discussões para uma reflexão mais aprofundada, e não nesse senso comum... e menos prescritivas.

Com o processo de pesquisa formação no trabalho, Iris percebeu que no seu desempenho ela se tornou menos prescritiva das ações das gestoras escolares e, considerando a realidade de cada unidade, ela deu oportunidade para o grupo formular hipóteses para serem testadas durante o planejamento das ações da equipe nas questões das suas unidades escolares. Antes do processo de pesquisa formação não era assim que funcionava. As pautas eram baseadas em procedimentos anteriores e informes, não havia a proposta de: “vamos pensar sobre o que nós

estamos fazendo, vamos olhar aí para esse fazer de uma forma mais aprofundada”, ou seja, elas nem precisavam da Coordenadora, era somente ler o material.

Com sua mudança, Iris percebeu que se desenrolava um processo de desassossego das Assistentes Pedagógicas. O objetivo era promover uma autonomia para elas. Quando Iris fazia uma reunião, o mesmo material que ela utilizava, era reproduzido pelas Assistentes Pedagógicas nas suas unidades, a partir da mudança promovida pela pesquisa formação, Iris promovia a reflexão através de perguntas até que a Assistente Pedagógica fizesse o seu próprio material para a reunião, considerando as necessidades das suas unidades. Durante o processo Iris questionava: Por que você escolheu esse caminho e não outro? Qual seu objetivo diante disso? Ou seja, a lógica se inverteu e isso desacomodou. Levou um tempo, mas as Assistentes Pedagógicas conseguiram se acostumar.

Iris considera que o pensar reflexivo é: “[...] eu acho que trocar com os pares, a forma de pensar, e aí a partir daquele ponto de vista eu pensar de uma forma mais aprofundada sobre minha ideia inicial [...]”.

Ele se percebe mais questionadora após a experiência prática da pesquisa formação, e reconhece que precisa ponderar para não se tornar chata, precisa encontrar ainda um equilíbrio. Ela tenta pensar em soluções para os dilemas que enfrenta no cotidiano do trabalho, nos encontros do coletivo das coordenadoras, ela tenta sempre se posicionar trazendo as suas experiências e propor caminhos com as questões que se apresentam. Iris faz uma colocação muito interessante, onde ela revela uma perspectiva do problema como uma possibilidade de início de reflexão e possibilidade de trabalho colaborativo

[...] eu tento não potencializar os problemas, eu tento trazer, eu acho que ouvir as questões e tentar pensar em como eu posso contribuir, e ai de repente o que não está dentro da minha autonomia, buscar parceiros que possam ajudar, eu tento ir um pouco por esse caminho [...].

Suas associações de idéias têm se apresentado com maior desenvoltura do que tinha antes da pesquisa. Ela comenta: “[...] gente, é isso, tem tudo a ver com que estou lendo, tem tudo a ver com o que eu estou pesquisando [...]” e, também percebe que o que vive na sua rede já foi vivido e pensado pelos autores. “[...] nossa [orientadora], eu achava que só eu pensava isso, mas todo mundo pensa, Tardif pensa, e pensa muito antes que eu.”

Iris comenta que, antes de iniciar o mestrado preferia um direcionamento no seu trabalho, não totalmente pronto, mas a necessidade era constante de sempre haver esse direcionamento para definir o que fazer. Após seus estudos e a pesquisa formação, ela se desvinculou um pouco da necessidade de ter um percurso. Ela prefere definir algo próximo da sua identidade e da realidade das unidades onde desenvolve seu trabalho. A apresentação das

pautas e os projetos são importantes, pois ela acredita que o compartilhamento de materiais contribui para pensar diferentes formas de trabalho, porém não acredita na eficiência da reprodução de materiais que outras pessoas pensaram para o seu contexto de trabalho dentro das pautas. Ela trata essas pautas de forma diferente com cada equipe, dentro das características dos seus contextos e dos seus estágios de amadurecimento quanto unidade escolar.

Estar cursando o mestrado, segundo Iris, mudou sua perspectiva sobre a profissão. Ela não consegue mais ser só executora, ela lê as pautas e os projetos buscando fazer associações que desvendem as políticas públicas que estão atingindo diretamente os professores. Ela relata: “Isso me atravessou de uma forma que eu não consigo escutar de uma forma não reflexiva”.

Quando se reúne em grupos de estudo com suas parceiras (as outras coordenadoras) ela não consegue desconectar da pesquisa, claro que não é o tempo todo, mas a maior parte do tempo ela consegue reformular questões iniciais da sua pesquisa a partir daquela experiência. Muitas vezes ela coloca para o grupo a sua reflexão e explica que faz parte da sua pesquisa. As colegas são receptivas as suas colocações. Algumas já fizeram mestrado e mostram-se empáticas com o seu momento.

Nesse processo da pesquisa vivenciado pela Iris ela se apropria da ideia de que a pesquisa deveria fazer parte do cotidiano das formações de professores. Pois, como ela mesma coloca: “[...] porque a pesquisa, ela traz aí uma qualificação do que a gente faz, uma compreensão, acho que melhor do que a gente faz e porque a gente faz”.

Foi mencionada a dificuldade de conseguir a autorização para a liberação da pesquisa na escola da rede do município. Iris informou que as formações de professores que eram realizadas por ela na escola, agora estão sendo conduzidas por uma consultoria contratada pela Secretaria de Educação do município.

As instituições são muitas vezes os dificultadores, porém Iris destaca que as pessoas também criam condições desfavoráveis para que essa experiência de reflexão sobre o conhecimento gerado pelo trabalho do professor não seja registrada de uma forma estruturada para que possa servir na formação de outros professores. As pessoas que trabalham na escola acham penoso e complexo participar de uma pesquisa para que dados possam ser gerados e analisados. Ela mesma traz o exemplo, quando foi solicitado a participação de professores pertencentes a sua rede municipal para uma pesquisa na educação infantil, de 20 professores, somente um aceitou participar.

Quando foi solicitar autorização para sua pesquisa na rede, ela foi inquerida em qual horário faria sua pesquisa se ela trabalhava 40 horas semanais? Ela respondeu que iria pesquisar enquanto trabalhava.

A leitura de textos acadêmicos exige um certo esforço e empenho, pois insere os professores da educação básica em um vocabulário mais complexo, com conceitos sobre conhecimentos fora do vocabulário usual deste período de formação escolar. Iris entende que é preciso forçar um pouco a cabeça, e exercitar o olhar para outros tipos de escrita que também são importantes para a formação dos professores.

Iris tem na sua fala muito explícita a importância do diálogo e do coletivo para pensar. Porém, revela que necessita um momento além do coletivo para se organizar. Se esse momento de pensar individualmente não acontece, ela percebe que o trabalho não flui. Em sua fala a preservação da identidade é o ponto de equilíbrio entre o trabalho coletivo e o pensar individualmente.

Iris tem uma organização por escrito do seu planejamento. Pode ser mensal, quinzenal ou semanal, dependendo dos objetivos e do projeto. Ela faz essa organização das suas ações de forma individual e divide isso com suas equipes. Antes de ser gestora, ela ensaiava o que iria dizer. Tinha dificuldade de falar em público, ensaiava muitas vezes o que iria falar. A partir do ano de 2017 isso se amenizou, ela não ensaia mais. Sente-se segura organizando suas idéias a partir da escrita.

Quase todas as ações das Coordenadoras de Serviços Educacionais são planejadas e organizadas pelas próprias. Somente o que já vem pronto de instâncias maiores (Iris não definiu o que seriam essas instâncias) é que é passado diretamente.

Iris consegue, durante a sua atuação, perceber que quando estava atuando como assistente pedagógica, não tinha algumas discussões e reflexões com sua Coordenadora, como ela experiencia agora com sua equipe.

Iris tem noção que as demandas de uma escola atravessam o cotidiano e não podem ser controladas totalmente, por um planejamento pré-estabelecido. No início de sua atuação nesta função, perder o controle do planejamento era algo que a fazia sofrer. Hoje com mais experiência ela tenta se antecipar e quando não consegue ter o controle, compreende a existência de interferência dos fatores externos ao planejado e já não sofre tanto.

Sempre conversou muito com sua mãe sobre o trabalho, hoje o marido é o seu “ouvinte”. As vezes ela fala para ele que é só para escutar, não precisa responder. Ela sente que com o passar do tempo, ela foi aprimorando no sentido de falar sobre coisas que realmente importam, sobre o que realmente faz sentido para ela. O que a afeta. Como ela faz formação para equipes gestoras é necessário que seja um trabalho que não destoe entre as unidades. Isso se constrói a partir do diálogo com outras Coordenadoras de Serviços Educacionais e a Gerente. Essas

discussões são semanais, para o alinhamento com relação a condução das ações para as formações respeitando o que faça sentido para cada grupo.

Iris se diz indecisa, mas seus relatos quando questionada sobre agir diferente do que pensa, ela pende sempre para uma condução de bom senso. O profissionalismo se apresenta em primeiro plano. Ela pensa com a perspectiva da profissional, ou seja, em contato com professores ou assistentes problemáticos, ela deixa claro que procura conduzir suas ações e reações dentro do que sua função exige, evita levar para o lado pessoal.

Na família ela comenta que faz o que os outros esperam e não o que ela julga ser sua vontade. Age assim movida por um princípio diferente da postura profissional. Ela se mantém fiel ao princípio da harmonia, porém com a família opta por ceder movida pelo amor familiar para evitar um conflito desnecessário.

As características pessoais, que são resultado de sua formação familiar e experiências vivenciadas durante sua formação escolar e profissional aparecem na estruturação de sua profissionalidade docente com muita nitidez no relato de Iris.

Neste processo de formação da sua grade profissional, a presença da experiência do mestrado profissional em práticas e gestão escolar mostra a influência positiva e transformadora da pesquisadora na constituição de sua profissionalidade.

3.2.4 Grade cultura e lazer

No tempo livre, Iris gosta de assistir séries e ficar com a família.

Em convivência com amigos que falam sobre música, Iris sente-se em desvantagem. Diz que não consegue guardar nomes de bandas e muito menos a letra das músicas. Literatura, não é um assunto que lhe atrai. Notícias e novidades do cinema lhe atraem mais. Seus amigos de convivência falam mais sobre assuntos do dia a dia, são conversas mais leves para descontrair. Muitas de suas amigas estão na área de educação, e ao se encontrarem acabam falando de escola.

Iris não pratica nem um tipo de atividade física como lazer.

Em casa Iris possui alguns livros de ficção e romance e dois de poesia. Para distrair-se fora de casa a opção é o cinema. Busca algumas informações nas redes sociais e nas críticas antes de ir assistir aos filmes.

Seu grupo social de amigos, não está restrito aos profissionais da educação, conhece e convive com pessoas de outras profissões. A convivência, antes da Pandemia da Covid-19 era

muito próxima, Iris e seu esposo passavam férias com esses amigos. Suas viagens aconteceram no Brasil.

Iris sempre foi muito inibida. Em busca de desinibir, Iris fez curso de teatro e dança. Hoje não sente mais vontade de manter estas atividades.

Acredita que parte do seu gosto artístico foi formado na sua infância na convivência com a família. Não associa sua formação com o período da escola e nem da graduação, não menciona vivência com amigas e amigos.

Seu pai não ouvia música, ele gostava de assistir ao telejornal. Do que vivenciou com sua mãe, Iris recorda de um programa de rádio matinal, das músicas que ouvia enquanto sua mãe preparava seu desjejum.

Hoje Iris compreende o espanhol e o inglês, mas justifica a falta de fluência pela inexistência da prática diária. Ao perguntar se ela trouxe para a bibliografia de sua dissertação obras no original em inglês, ela comentou que só leu os traduzidos.

Quando Iris sai com o esposo e amigos ela prefere lugares mais tranquilos. Como restaurantes em vez de lugares com música e muitas pessoas. Com a entrada para o mestrado a frequência a restaurantes diminuiu. E Iris percebe que algumas pessoas que antes encontrava mais, atualmente não tem tido contato.

3.2.5 Grade sociabilidade

Iris tem dois irmãos mais velhos, ela se relaciona bem com os dois. Tem mais proximidade com o irmão do meio. Das amizades de brincar na rua, Iris tem contato até hoje com uma das vizinhas. Na escola, no período do fundamental I Iris explica que tinha muitos amigos que eram boa influência. Era um grupo voltado para o estudo. Havia até uma competição para as melhores notas.

No período do sexto ano, as festinhas nas casas ficaram mais frequentes. A mãe de Iris controlava as saídas, e alguns pequenos conflitos surgiram nesta época. Quando mais jovem, Iris sofria um pouco com as mudanças. Como por exemplo, de professora, de turma ou de sala de aula. Com o amadurecimento da adolescência, Iris compreendeu que precisava se adaptar as situações. Com o passar do tempo não teve dificuldades de se relacionar com novos convívios pessoais. Iris reflete que gosta de criar raízes em alguns lugares motivada pelos vínculos que formou. E contraditoriamente, ela gosta de mudanças. Iris sempre foi muito tímida, com a comunicação ela sempre necessitou de auxílio. Ao logo dos anos ela foi se desenvolvendo e percebendo que não poderia contar sempre com as pessoas. Hoje ela ainda sente necessidade

de compartilhar algumas vezes os fatos com outras pessoas. Mas sempre define seu posicionamento antes de levar adiante as dúvidas e as situações problemáticas.

Na graduação Iris comenta que foi um período difícil pela rotina de trabalho diário e estudo noturno. Recorda que neste período teve amizades que compartilhavam a mesma vivência de trabalhar em um turno e estudar em outro. Foram relações daquele momento que considera que foram positivas.

Os relatos de Iris mostram que ela foi observadora e possuía empatia desde cedo. Porque ao perguntarmos se sofreu preconceito ou discriminação no período escolar ela lembrou de uma colega do segundo ano que foi exposta para a turma pela professora, quando não conseguiu ir ao banheiro e acabou molhando a roupa.

Dos colegas ela lembra que recebia apelidos por ser muito magra. E revela que usava duas calças para ir à escola, para não parecer tão magra.

No seu primeiro emprego, na escola de educação infantil, ela não tinha muita proximidade com a diretora que era a dona da escola, a qual exercia a função de apoio pedagógico. Iris buscava apoio para algumas dificuldades e dúvidas didáticas com as outras professoras. Também para algumas situações que precisava de apoio para cuidar da turma pedia ajuda da moça que fazia limpeza na escola. Ela não tem como referência em seu desenvolvimento profissional a diretora da escola. Nesta escola, não havia um tempo instituído para reunião pedagógica, não havia possibilidade de troca de saberes entre as professoras. Iris buscava suas colegas nos momentos em que era possível. Ela relata que certa vez, estava conversando com outra colega na porta de sua sala de aula, tirando dúvidas de uma atividade que planejava fazer, quando a diretora da escola lhe chamou a atenção, dizendo que não poderia ficar conversando na porta e deixar as crianças sem supervisão. Neste episódio Iris justifica que tentava estabelecer vínculos para buscar conhecimento. Sua forma de atuar era sempre pautada pela troca, pelo diálogo com profissionais mais experientes.

Neste mesmo período Iris articulou o já citado intercâmbio através do curso de espanhol. Ela comenta:

[...] eu tinha 20 anos mais ou menos. E aí esse foi um momento bem... porque eu já trabalhava, comecei a trabalhar com 17, e aí eu fazia o curso de espanhol, e aí eu cheguei em casa e falei: vou fazer intercâmbio. Minha mãe ficou desesperada, “como assim?”, mas era curtinho, foi de 20 dias só, não foi extenso, não foi a longo prazo. E aí ela falou, “como assim você vai fazer intercâmbio?”. Eu falei, “eu vou, eu já tenho o dinheiro e vou pagar”.

Mesmo em um ambiente profissional com tantas dificuldades, Iris se lançava a novos desafios. Sendo esse um traço identificado da sua personalidade, o de gostar de desafios como

provocadores para a busca de novos conhecimentos, e não de ficar presa a resolução de problemas que dependiam apenas do tempo de maturação natural de sua formação profissional.

No trabalho atual de coordenadora, Iris interage com assistentes pedagógicas de 6 unidades escolares. Em algumas ela sente mais abertura para ter uma integração com os funcionários daquela unidade. Ela caminha pela escola, vai na cozinha, nas salas de aula, as vezes fica na entrada quando as crianças chegam para o período na escola. Iris tem por princípio de trabalho que precisa conhecer o lugar para fazer qualquer intervenção caso necessária. Quando questionada sobre como aprendeu que era necessário conhecer o lugar para fazer um trabalho mais assertivo, Iris comenta que vem da experiência de quando atuava como Assistente Pedagógica e Diretora de escola. Ela reconhece que sua constituição como Coordenadora não foi feita somente exercendo esta função, ela declara que foi uma formação ao longo do tempo em todas as funções dentro da escola. A experiência que sustenta a compreensão e o reconhecimento de uma lógica nas regras de um contexto.

3.2.6 Recapitulação da trajetória

Entre os pontos que merecem destaque na trajetória de Iris: a) acompanhamento pelos pais no período escolar; b) hábitos de disciplina e responsabilidade desenvolvidos na infância c) incentivo pelos pais ao estudo na infância, adolescência e fase adulta que foram acolhidos e permitidos por Iris; d) empenho próprio na formação e carreira profissional; e) empatia e abertura para trabalho em grupo; f) capacidade de escuta e diálogo; g) predisposição para mudanças; h) a profissão docente não foi uma escolha planejada; i) acreditar na capacidade das pessoas.

A participação no mestrado profissional e a utilização da metodologia da pesquisa-formação pelas Jasmim e Iris estimulou a ativação de disposições, inclinações e competências que estavam em “estado de vigília” (LAHIRE, 2008) por escolhas que fizeram a vida ser totalmente diferente.

4 DADOS DAS REUNIÕES

Para uma análise com o máximo de profundidade, cruzamos os retratos sociológicos e a prática. Para atender os objetivos específicos foi necessário observar a atuação das participantes enquanto formadoras e como pesquisadoras. Assistir as gravações das reuniões de formação estava na nossa lista dos instrumentos de pesquisa. Realizamos esse cruzamento para poder cotejar e complementar os dados produzindo com os retratos. Consideramos a interação com os participantes, a capacidade de ouvir atentamente e como reagiam quando estavam sendo questionadas ou quando a conversa na formação se afastava do tema proposto. Como explicavam o que sabiam, sua articulação verbal em relação ao tipo de linguagem quando passava adiante o conhecimento sobre a temática do texto lido com o grupo. Em suma o foco da análise das reuniões está na assistente pedagógica e na coordenadora pedagógica que participaram desta pesquisa, e não nos professores e assistentes pedagógicos que participaram das formações que Jasmim e Iris desenvolveram.

4.1 REUNIÃO FORMATIVA DE JASMIM

O comportamento de Jasmim nas reuniões é coerente as respostas dela no questionário dos retratos sociológicos. No primeiro encontro reforçou a explicação de como utilizar os portfólios reflexivos. O que poderiam anotar nos cadernos e de que forma. Enfatizando a liberdade para a forma do registro.

Nos encontros Jasmim atuou como mediadora das conversas entre os professores. Um dificultador recorrente ao seu trabalho, foi a falta de leitura dos textos pelos participantes. Na primeira e na segunda reuniões, Jasmim conseguiu aplicar uma estratégia de utilizar trechos do texto e fazer uma ligação com algum acontecimento da escola. Assim, aqueles que não haviam lido o texto participaram comentando a partir do comentário dela. Nos encontros posteriores como os professores continuavam a não se manifestarem, com exceção de dois, ela optou por chamá-los nominalmente pedindo que falassem sobre como foi a experiência de ler o texto. Se foi difícil ou fácil? Qual idéia lhe chamou mais a atenção?

Quando ela própria fazia a sua explanação sobre o que lhe chamava atenção no texto e o que ela conseguia associar com as experiências deles na escola, ela terminava com a pergunta: Será que entendi? Vocês concordam?

Quando havia a participação, ela aguardava que o participante falasse até concluir a exposição do seu raciocínio. Mesmo que este dispersasse trazendo assuntos do dia-a-dia da escola e fugindo da temática do texto.

Na metade do primeiro encontro um dos professores que não havia lido o texto fez uma colocação muito interessante. Ele disse que sempre que implantavam uma pesquisa na escola, era feita com uma certa imposição. E que a pesquisa do jeito que estava sendo feita era diferente. Porque ela veio trazer uma oportunidade de diálogo entre o velho e o novo. Jasmim aproveitou a deixa e antecipou o texto de Maurice Tardif que estudariam mais adiante. Ela trouxe as colocações sobre a valorização dos saberes docentes. Reforçando a pertinência da colocação do professor e de não desconsiderar o que eles já sabiam. Enfatizou a forma respeitosa com a qual Tardif considerava os saberes dos professores que estão atuando na escola de ensino fundamental. Outra professora que se manifestou tecendo comentários elogiosos sobre o texto, nunca havia ouvido falar do autor e para auxiliar na compreensão do texto procurou vídeos com palestras dele. A partir deste momento surgiu o assunto sobre o professor ser o modelo do aluno. Quando a matéria é chata ou difícil o comportamento a atitude do professor faz toda a diferença.

No final deste primeiro encontro, alguns professores perguntaram se continuariam neste mesmo formato, ou voltariam as reuniões pedagógicas no formato anterior. Disseram que este formato foi muito bom. Falaram sobre o mestrado e houve algumas manifestações de desejo de cursar.

No segundo encontro, Jasmim usou uma estratégia diferente para participação. Ela fez uma pergunta que eles poderiam associar com o texto, a vivência na escola e com a experiência deles observando os professores iniciantes na profissão: O que faz a diferença para o professor que acabou de ingressar na rede?

Outro ponto que o texto do Tardif provocou a participação, foi sobre os saberes dos professores quando foi sendo discutido a diferença da atuação dos professores nas escolas pública e a privada. Que muitos professores da escola pública precisam formar e desenvolver as atitudes positivas e construtivas nas relações humanas, as relações atitudinais. E as escolas particulares preocupam-se em formar competidores para o mercado de trabalho. Se o aluno está com dificuldades ele precisa resolver fora da escola. O que foi comentado entre os professores é de que essas capacidades deveriam ser desenvolvidas pela família, mas acaba sendo atribuída ao professor da escola pública. Então dependendo das dificuldades o conteúdo se torna uma tarefa de segundo plano para o professor. Mas argumentaram com um ponto positivo sobre essa situação. Que na escola pública eles tem a liberdade de trabalhar e formar as relações humanas atitudinais. Após um longo período de manifestações sobre o assunto, Jasmim religa a discussão

novamente para o texto. Colocando também associação com o primeiro texto. Como trabalhar o conceitual e o atitudinal juntos? Qual a função da escola? E qual o aluno que queremos formar? Destacou que essas discussões promovem trocas de saberes entre os professores. Em relação aos saberes, houve também, entre as falas dos professores, a ligação entre as linguagens diferentes que podem ser usadas para ensinar. Uma crítica foi de que a escola limita as opções de atuação profissional, como por exemplo, privando o aluno de uma variedade de experiências entre elas as artísticas. Neste encontro, Jasmim, recebeu um grupo com mais participantes. Ela perguntou aos professores como eles sabiam como agir nas situações relatadas? De onde viam esses saberes? E os que estavam participando da discussão responderam: da prática.

Houve então uma articulação na discussão entre a prática e a teoria que estavam tendo acesso. Um momento conclusivo, uma aproximação entre o contexto dos professores participantes da pesquisa formação e as observações, associações e reflexões registradas pelos professores a respeito dos autores que foram lidos nos encontros.

Jasmim conseguiu manter a explicação dos conceitos com suas palavras originais, sem associar com palavras que os professores já traziam no seu vocabulário. Ela objetivou que eles se apropriassem desse novo vocabulário.

Durante todo o processo das reuniões Jasmim instigou nos professores o que Dewey denominou como recursos inatos para o treino do pensamento. Ela aguçou a curiosidade sobre os temas dos textos seguintes, acolheu as sugestões sobre as relações possíveis entre a teoria estudada e a prática vivenciada na escola e conduziu segundo Dewey dentro de uma ordem, a composição desse novo conhecimento sobre a profissão professor, com um diálogo entre as experiências práticas e a perspectiva dos textos.

4.2 REUNIÃO FORMATIVA DE IRIS

Iris dividiu suas reuniões em momentos para leitura dos textos propostos e discussão em grupo. Essa foi uma forma de criar condições para a geração de dados para a sua pesquisa. Já que o tempo escasso se apresentou como justificativa das participantes de sua pesquisa para não lerem o texto na íntegra.

Iris iniciou apresentando a pesquisa e enfatizando a importância da confiança entre os pares em uma relação de aprendizagem. Em toda a sua apresentação sobre a pesquisa formação destacou-se a intencionalidade de uma cumplicidade na constituição do grupo sem anular a individualidade dos participantes. Na prática ela solicitou que cada participante fizesse uma pequena apresentação oral de si mesma.

Iris conduziu seus encontros iniciando com questões disparadoras. Ela mostrou-se muito coerente com as respostas dos retratos sociológicos quando falava sobre não ser a “formadora facilitadora”, ou seja, que apresenta um caminho pronto para o entendimento dos temas tratados.

A pesquisa deu a oportunidade de algumas assistentes pedagógicas questionarem o uso pela rede da nomenclatura “assistente” em vez de “coordenadora”. A primeira reflexão do grupo foi qual a intenção da rede em utilizar essa nomenclatura? Entre os comentários da discussão, destacamos o da não obrigatoriedade da formação em pedagogia da assistente pedagógica e a obrigatoriedade para a diretora da escola. Uma situação muito contraditória considerando as práticas exigidas na gestão realizada pelas duas funções. Iris acolheu a discussão e sinalizou como positiva a colocação em discussão, mas conduziu novamente para a temática do encontro e para a pergunta disparadora. – Qual é a expectativa as participantes sobre os encontros?

Apesar de não dar muitas informações sobre seus gostos na literatura nos retratos sociológicos, Iris iniciou e terminou a primeira reunião com citações de poetas e escritores.

A sua ação e colocações nas reuniões de formação foram muito mais seguras do que nas suas apresentações dos textos nas aulas de mestrado. As quais eram de qualidade tal qual em sua atuação profissional. O contexto permitiu identificar uma diferença entre a Iris aluna e a Iris Coordenadora de Serviços Educacionais.

Iris manteve presente em suas falas a sua crença na positividade do trabalho em grupo. O tempo de fala de todas as participantes foram semelhantes, e em cada início de sua colocação Iris trazia a fala da participante e enfatiza os pontos que se relacionam com os textos estudados. É possível também perceber a recorrência de uma ênfase na formação do professor por compartilhamento de conhecimentos, informações e saberes. Contrapondo a infértil e simplista transmissão de conhecimento.

Durante as falas das participantes, Iris não apresentava nenhum tipo de preconceito ou discordância, ela estimulava as falas conduzindo para uma relação de ordem entre conversa e texto. Foi possível perceber nas reuniões, que Iris conseguiu articular a relação entre o conhecimento no texto e o conhecimento das participantes, que poderiam ser teóricos ou práticos.

Nas diversas temáticas dos textos, Iris sempre enfatizava a necessidade de envolver a todos. Os professores, as pessoas da merenda escolar, as pessoas da limpeza da escola, as pessoas da secretaria etc.

As participantes trouxeram muitas outras sugestões de textos e livros que se relacionavam com a temática abordada pelo texto que Iris trazia e as perguntas disparadoras para as conversas.

Iris, assim como Jasmim, utilizou um modelo de abordagem inicial muito próximo ao utilizado pelas professoras do mestrado. Com perguntas sobre o que sentiram lendo o texto? Quais as dificuldades que encontraram para a leitura? No decorrer dos encontros essas perguntas não apareceram mais para o início do debate sobre os textos. As participantes já haviam introjetado o modelo de apresentação.

Iris manteve as palavras originais para explicar os conceitos, intencionando enriquecer o vocabulário e o nível da formação. Na entrevista para formação do retrato sociológico Iris comentou que alguns de seus pares não concordavam em utilizar textos com tamanha complexidade para a formação das assistentes pedagógicas. Iris insistiu em mantê-los, justificando que elas eram capazes sim, e que se não fossem deveriam ter a oportunidade de tentar superar.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Na análise dos dados buscamos identificar a partir do cruzamento dos retratos sociológicos e das observações das reuniões formativas que foram contextos das pesquisas-formação, os recursos inatos para o treino do pensamento, também denominados como as três forças do pensar, que são a curiosidade, as sugestões e a ordem. As atitudes favoráveis ao ato de pensar que são o espírito aberto, de todo coração e responsabilidade e, as cinco fases do pensar reflexivo: sugestão, intelectualização, ideia guia ou hipótese, raciocínio e verificação da hipótese pela ação, conforme Dewey (1959).

Nosso propósito nesta análise é identificar o processo do pensar reflexivo a luz da teoria de John Dewey, porém o conceito e os estudos sobre a formação do professor reflexivo se fazem amplamente presentes na literatura sobre formação de professores. Assim, para compor a análise dos dados nos referenciamos em Schön (1992) pelas suas duas perspectivas para abordar o conhecimento, ensino e aprendizagem. Uma que considera o conhecimento escolar como única referência para avaliação sobre o resultado do processo de aprendizagem e a que inclui o conhecimento tácito trazido pelo aluno. A partir dessa abordagem incluímos a noção de saber escolar e conhecimento tácito, os conceitos de representações figurativas e formais, de reflexão na ação e o *practicum* reflexivo.

Durante a dinâmica da pesquisa-formação, Iris e Jasmim fizeram o uso de vários saberes que caracterizam o profissional professor. Manifestando ao longo desta dinâmica uma condição de apurar a articulação entre esses saberes por influência do conhecimento adquirido no mestrado profissional. Pela presença dessa dinâmica e pelo surgimento de indícios de um novo saber apoiamo-nos durante a análise nas tipologias dos saberes docentes apresentadas por Tardif (2014). Com a ocorrência de desdobramentos positivos a partir das pesquisas de Iris e Jasmim, fomos impelidos a olhar para a possibilidade da formação da escola reflexiva, para isso apoiamo-nos nas considerações de Alarcão (2011).

5.1 RECURSOS INATOS PARA O TREINO DO PENSAMENTO

Nesta subseção trataremos dos elementos que compõe o pensar reflexivo que são a curiosidade, a sugestão e suas dimensões e a ordem, os quais utilizaremos como categorias de análise.

5.1.1 Curiosidade (orgânica, social e intelectual)

A curiosidade é o fator básico para a busca de novas experiências, é o desejo direcionado para fora, não passivamente esperado ou suportado. Tanto Jasmim quanto Iris, demonstraram ao longo da sua trajetória, principalmente formativa, a presença de uma disposição para curiosidade em vários contextos. Apresentando períodos de ativação dessa disposição na graduação, mestrado e na atividade profissional com mais intensidade. Como consta em alguns trechos dos relatos:

Na verdade, quem iniciou na vida religiosa foi eu. Eu que comecei a fazer a catequese [...] e aí depois que eu comecei a fazer a faculdade, para mim ficou mais difícil por conta do tempo, minha rotina era muito cheia, e aí eu acabei me distanciando um pouco. E aí meus pais começaram a frequentar de uma forma mais... que até então não eram tão participativos quanto eu era. (Iris).

Eu fui a primeira (na família a fazer curso superior), aí fiz letras primeiro, na verdade fiz magistério, eu entrei no magistério, fiz magistério e assim que eu terminei eu entrei e fiz letras. Aí nesse tempo fiz inglês, espanhol e fiz um intercâmbio também. [...] eu tinha 20 anos mais ou menos. E aí esse foi um momento bem... porque eu já trabalhava, comecei a trabalhar com 17, e aí eu fazia o curso de espanhol, e aí eu cheguei em casa e falei: vou fazer intercâmbio. Minha mãe ficou desesperada, “como assim?”, mas era curtinho, foi de 20 dias só, não foi extenso, não foi a longo prazo. E aí ela falou, “como assim você vai fazer intercambio?”. Eu falei, “eu vou, eu já tenho o dinheiro e vou pagar”. (Iris).

Experiência de estar nesta nova função. Eu não sei se eu mencionei isso já nas nossas conversas, que eu gosto muito de mudanças, de desafios, isso traz aquele friozinho na barriga, é gostoso. Eu acho que esta questão de experiência nova, da mudança, isso também foi um fator. (Iris).

E essa questão da busca pelo conhecimento, acho que por não ficar contente em me acomodar, estar numa zona de conforto de sempre buscar mais. Então eu tenho isso nas minhas mãos, mas como que eu posso dar um passo à frente? Ir para além disso? E a questão do estudo, a gente estuda muito, o tempo todo, então isso também, a questão do estudo sempre fez parte da minha vida, e aí depois que eu acessei a função de professora na prefeitura eu sempre participei muito de cursos, enfim que foram oferecidos pela prefeitura mesmo, ou busca fora da prefeitura, então, isso também é um facilitador, o conhecimento. (Iris).

Cultura, todas essas questões que envolvem arte, questões, discussão, teatro, peças, entre outros como você citou, eu gosto bastante, é uma coisa que me interessa. Se não conheço o conteúdo, com certeza eu vou procurar saber. Então no diálogo eu não fico intimidada, ou pouco falo porque não sei, pelo contrário, eu já vou fazer um questionamento para pessoas, para eu tentar entender, e ver aí as questões que podem contribuir, e depois, posteriormente eu vou buscar mais aproximação com o que foi citado naquele diálogo. (Jasmim).

[...] [a pesquisa] fez com que eu conseguisse ampliar muitas coisas, reformular outras. Me tornou uma profissional. Ela impactou não somente nos sujeitos, de acordo com o relato deles, não do que eu estou falando, mas com a análise que eu fiz nos relatos deles e em mim, no meu relato também como

pesquisadora e participante da pesquisa. Então eu fui tanto pesquisadora como participante da pesquisa. Isso está lá escrito no meu projeto, então isso me fez assim crescer de uma maneira assim, imensa. (Jasmim).

Dewey (1959) esclarece que o desafio para acertar a melhor escolha de um método na formação de hábitos de pensamento reflexivo está condicionado ao estabelecimento de condições que despertem a curiosidade e promovam o fluxo de sugestões. Criando problemas que favoreçam a consecutividade de sucessão de novas idéias.

A pesquisa formação como metodologia de pesquisa no mestrado profissional, utilizada pelas participantes, foi percebida como um bom condutor desse processo que se desdobra nesses três estágios de curiosidade até o pensar reflexivo. Justifica-se pelo fato do ambiente escolar proporcionar essas interações físicas, experiências de impressões e estímulos. O portfólio reflexivo como instrumento de coleta de dados foi coerente com a proposta. Sendo um material de dupla utilidade, tanto para as pesquisadoras quanto para os participantes. Nos dando a oportunidade de perceber as potencialidades das combinações de métodos, técnicas e contextos que se tornassem gatilhos disparadores do pensar reflexivo. Como define Dewey (1959, p. 38), a “Aliança de atitude e método proficiente”.

5.1.2 Sugestão e suas dimensões: facilidade ou prontidão, extensão ou variedade, profundidade e lentidão

Segundo Dewey somente quando controlamos as condições para a ocorrência de sugestões e quando aceitamos a responsabilidade do emprego desta sugestão para ver o que ocorre é que conseguimos ser agentes e fonte do pensamento.

Iris e Jasmim em vários momentos durante sua pesquisa demonstraram o controle das condições sobre a ocorrência dessa disposição para sugestões. Essa disposição para pensar teve contribuição dos conceitos estudados no mestrado e da inferência da orientadora nesses critérios de controle. Como segue nos comentários abaixo:

Sim, é engraçado, porque a gente começa a fazer leituras, discutir, e aí tudo o que as pessoas falam, a gente começa a analisar, “olha, tem a ver como que eu estou discutindo, com o que estou falando lá no mestrado”. E aí eu consigo trazer essa prática atrelada a teoria. Então com certeza, com certeza isso contribui, isso me atravessou de uma forma que eu não consigo escutar de uma forma não reflexiva. Acho que tudo o que chega até mim, tudo que escuto das diferentes pessoas, sejam gestoras, sejam as professoras, seja minha gerente, enfim, eu escuto e eu formulo esse pensamento de uma forma diferente. E atrelado ao que a gente vem discutindo, entendendo por que as pessoas dizem isso ou fazem né, determinadas coisas, então eu tento buscar um pouquinho, fazer essa conexão. (Iris).

[...] a grande maioria do tempo eu tenho esse olhar direto com minha pesquisa, e aí me faz reformular questões que eu tinha pensado inicialmente, aí a partir daquela vivência, eu paro, penso, e as vezes anoto no caderno, “falou isso, eu preciso pensar mais sobre, preciso ler, acho que preciso retomar a leitura tal, porque tem muito a ver com o que eu estou escrevendo, o que a gente está discutindo”, enfim. (Iris).

Olha, eu posso dizer que ao mesmo tempo que eu senti uma segurança por conhecer o grupo, eu ficava muito preocupada na mediação, a partir daí das leituras dos textos, aí me questionava, “será que esse é o caminho mesmo, será que essa mediação precisa ir por este caminho ou por aquele caminho, será que eu estou atingindo aí de fato o grupo para essas reflexões acontecerem?” Então foi mais ou menos nesse sentido. (Iris).

[...] para fazer uma pesquisa formação, você tem que estar preparada e pensar nas mediações que vai realizar [...]. (Jasmim).

Rompendo um pouco essa lógica da racionalidade técnica que muitas vezes são postas em alguns cursos de formação, eu tinha que pensar em um viés que fizesse os profissionais participarem desse processo, então eu não podia ser a principal figura, eu tinha que ser, compor junto como pesquisadora e como formadora, meio que ‘pesquisadora-formadora’, e eu tinha que fazer o quê? Mediações. Então além de eu estudar, eu tinha que ter o saber de estudar, de pensar as mediações, as problematizações que eu teria que realizar em meio as discussões, e tinha coisas que eram previsíveis e coisas que não eram, então eu dependia dos sujeitos ali, eu dependia que eles tivessem lido, tivessem estudado, para que eu pudesse fazer as mediações com todos que estavam ali. Por isso meu projeto tem uma diferenciação entre o momento coletivo e o momento portfólio para a escrita individual. Então são desdobramentos, tem que fazer, tipo, a junção desses dois momentos para pensar em um desenvolvimento, os dificultadores, tive que mobilizar muitos saberes, fiquei em conflito diversas vezes, mas o projeto fluiu, aí foi legal, foi gostoso, tanto para eles quanto para a pesquisadora. (Jasmim).

Quando eu vou fazer a leitura. Ainda assim, seja de um livro de uma dissertação de uma tese, eu procuro muito buscar aí uma linha no sentido desse processo formativo, mas de uma forma de uma perspectiva mais colaborativa, numa perspectiva que eu acho humanizadora [...] o título tem a ver com o que estou pesquisando, mas o conteúdo, não. Está fora do contexto. Ou, às vezes, quando usa muitos termos ali que não se conectam com a minha pesquisa também, eu acabo descartando [...]. (Iris).

[...] então a pesquisa formação, houve desafios nesse sentido, porque planejei alguns textos, depois no meio do caminho falo ‘opa’, eu conversei com a orientadora e a professora com sua excelência, foi trazendo: e se a gente... vamos pensar agora nesse viés, óbvio! Olha seu grupo assim... e a gente foi fazendo as adequações [...] você começa a ver desdobramentos daquelas ações que vão fazer o seu projeto ir mudando um pouquinho nessa questão do que vai ao encontro com a realidade, o que conversa com que eles necessitam. Porque a pesquisa formação, ela vai nesse viés, além de você estar pesquisando os sujeitos, você tem que trabalhar a formação daqueles sujeitos [...]. (Jasmim).

Elas se tornaram mediadoras entre as representações formais (conhecimento escolar- com os textos que estudaram) e as representações figurativas (situações experienciais) dos professores e assistentes pedagógicos que participaram das pesquisas formação. Com o uso do

portfólio reflexivo e alicerçadas no conhecimento advindo do mestrado profissional elas mediaram a relação conflituosa entre o saber escolar e a reflexão na ação.

Segundo Schön (1992), é preciso apresentar uma nova epistemologia da prática profissional para resolver essa relação conflituosa. Entre todos os saberes que foram acionados para a execução da pesquisa, como os experienciais, os saberes disciplinares e o saber da formação profissional pelo mestrado; nosso olhar se lançou para buscar neste contexto a possibilidade da formação nelas de um novo saber, o saber formar.

5.1.3 Ordem

Dewey nos esclarece que temos pensamento reflexivo quando a sucessão de sugestões se torna uma sequência ordenada a uma conclusão. Estas sugestões precisam estar impregnadas de força intelectual, ou seja, as sugestões precisam relacionarem-se a idéias precedentes (teorias) que tragam valor de crença tornando esse conjunto de sugestões dignas de crédito. A proporcionalidade equilibrada entre a facilidade, variedade e profundidade (dimensões da sugestão) tem como efeito a continuidade do pensamento. Esse equilíbrio com foco não quer dizer inflexibilidade que acabe interferindo na fluência de sugestões. A concentração mental significa uma combinação de variedade e mudança de idéias em movimento constante rumo a um objetivo. Desta forma o desvio também faz parte do movimento de construção.

Com o exercício da pesquisa guiada pela formação no mestrado profissional, a disposição para essa ordem, segundo Dewey, foi incorporada pelas participantes. A disposição para agir e pensar segundo essa ordem aparece nos relatos que seguem abaixo:

Ah, com certeza. Às vezes eu paro e penso, falo, “gente, é isso, tem tudo a ver o que estou lendo, tem tudo a ver com o que estou pesquisando”, e a gente faz as conexões dessa vivência, do que os grupos trazem. E aí eu consigo trazer essas respostas, e aí também às vezes nem são repostas para aquele momento, mas para outros momentos e eu vou pensar diferente, mas enfim, para aquele momento é o que eu venho lendo, o que venho pesquisando. E aí foi o que falei para a orientadora: “nossa, Professora, eu achava que só eu pensava isso, mas todo mundo pensa, Tardif pensa também, e ó, pensava muito tempo antes d’eu. Eu achava que tinha descoberto a América, só que não”. (Iris).

[...] eu necessitava desse direcionamento o tempo todo. E aí eu acho que agora (depois do mestrado) me desvinculei um pouco disso, de ter aí um percurso mais, acho que próximo da minha identidade, ou próximo da realidade com a qual eu estou trabalhando. É lógico, que as ideias quando a gente compartilha materiais, isso contribui muito para que a gente pense em formas diferentes de trabalho, mas eu não acredito nessa reprodução de materiais que outras pessoas pensaram para meu contexto de trabalho, dentro das pautas. Embora a gente faça a pauta, construa a pauta coletiva, eu trato essa pauta de uma

forma diferente com cada equipe, porque cada equipe está num contexto diferente, está num estágio diferente, em um amadurecimento diferente. (Iris).

[...] gente é isso. Tem alguém escrevendo sobre isso. Eu não estou solitária. Então eu tinha isso construído na minha cabeça, mas o que me faltava era essa... eu tinha prática, essa atuação, mas o que me faltava era essa teoria. De “olha, tem pessoas que estão escrevendo sobre isso. A gente tem muita literatura sobre isso”. E aí a gente precisa avançar. A partir dessas experiências de agora, relacionado à teoria, a gente vai avançar. (Iris).

[...] a pesquisa formação... ela promove nos sujeitos participantes essa motivação para o desenvolvimento profissional deles, onde eles mudam alguns pensamentos, eles se transformam, reconstrói e constrói alguns saberes, e o pesquisador principalmente, porque entende um pouquinho que o assistente pedagógico não é a figura principal de uma formação, foi uma das coisas que mais me mudou como pesquisadora. Eu não sou o centro da aprendizagem [...] então a formação muitas vezes levava essa característica, eu tinha que ser o centro. Claro que em horas, momentos, eu sou o par mais experiente algumas vezes, preciso estar à frente sobre algumas coisas, em uma pesquisa, em um estudo, mas propiciou que eu estivesse sendo formada ao mesmo tempo que eu formava, e ao mesmo tempo que eu era pesquisadora, e ao mesmo tempo que eles eram os participantes da pesquisa. (Jasmim).

A partir desses trechos dos relatos é possível elucidar nosso objetivo específico e identificar as especificidades sobre valoração e utilização do conhecimento resultante da própria pesquisa acadêmica. Percebendo como as participantes articulam a sua produção de saberes com a escola e seus projetos, durante a experiência de ser aluna regular do mestrado. Ao aprimorarem a leitura e interpretação dos textos no formato e linguagem científica, Iris e Jasmim experienciaram o exercício de reestruturação da ordem e das diferenças entre informação e conhecimento. Essa mudança foi conduzida pela professora orientadora da pesquisa.

Esta reestruturação não foi um “caminho suave”, gerou um estado de dúvida, hesitação, perplexidade e dificuldade mental, o qual Dewey (1959, p. 22) designa como origem do ato de pensar. Com o desenvolvimento do “[...] ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade” (DEWEY, 1959, p. 22), Iris e Jasmim sentiram coragem para conduzirem os professores pelo mesmo caminho através da pesquisa-formação com os portfólios reflexivos.

5.2 ATITUDES FAVORÁVEIS AO PENSAR REFLEXIVO

Nesta subseção trataremos das atitudes favoráveis que compõem o pensar reflexivo. Que são o espírito aberto, de todo coração e a responsabilidade. Estas atitudes serão consideradas como categorias de análise.

5.2.1 Espírito aberto

A essência do espírito aberto, segundo Dewey, é a procura espontânea do que é novo, a curiosidade vigilante. É uma independência de preconceitos e de hábitos que fecham a possibilidade de considerar novos problemas e novas idéias. Esse estado de espírito aberto não pode ser confundido com passividade ou não resistência a idéias dominantes e estereis que sejam apenas replicadas e que não possibilitem a produção de algo novo.

Iris e Jasmim, após a experiência de pesquisadora no mestrado conseguiram aguçar, ampliar e ao mesmo tempo focar sobre a existência de influências facilitadoras e dificultadoras de macro, micro e meso contextos dentro da estrutura de gestão escolar a nível municipal, estadual e federal; e de outras instituições sobre a educação. Como podemos entender a partir das falas transcritas abaixo.

[...] eu necessitava desse direcionamento o tempo todo. E aí eu acho que agora (depois do mestrado) me desvinculei um pouco disso, de ter aí um percurso mais, acho que próximo da minha identidade, ou próximo da realidade com a qual eu estou trabalhando. É lógico, que as ideias quando a gente compartilha materiais, isso contribui muito para que a gente pense em formas diferentes de trabalho, mas eu não acredito nessa reprodução de materiais que outras pessoas pensaram para meu contexto de trabalho, dentro das pautas. Embora a gente faça a pauta, construa a pauta coletiva, eu trato essa pauta de uma forma diferente com cada equipe, porque cada equipe está num contexto diferente, está num estágio diferente, em um amadurecimento diferente. (Iris).

E aí eu fui bombardeada por algumas pessoas no sentido: “nossa, mas esse texto é difícil. Elas não vão entender”. E aí eu falei, “gente, a gente não pode privar as meninas de terem acesso a essas leituras, que elas precisam, a gente precisa. É lógico, os textos simples a gente vai ofertar, os mais fluídos. A gente vai. Mas a gente não pode dizer que elas não são capazes de... Nós somos, todas nós somos capazes, é um exercício de leitura”. Não está sendo tranquilo, mas a gente está no processo. (Iris).

Antes do mestrado é que nem eu falei, eu acho que eu aceitava mais algumas questões prontas do que agora. Eu também tinha, lógico, eu elaborava material, mas para mim tudo bem se alguém viesse e me direcionasse, me trouxesse o material, agora não, eu já vou... eu acho que questionar mais sobre isso. A mesma coisa, por exemplo, de projetos, a gente sabe que as redes, os municípios são recheados de projetos, e aí eu não acredito que todo mundo precisa participar do mesmo projeto, mas precisam verificar o que cabe dentro da realidade de cada unidade escolar. (Iris).

[...] por mais que a gente tenha regimentos, algumas resoluções de algumas coisas que travam o trabalho, impedindo um pouco de liberdade de pensamento... eu tenho parceiras que a gente tenta aí ‘burlar’ umas coisas para tornar-se um ambiente muito mais agradável, mais leve para os professores e, conseqüentemente, vai gerar um ambiente mais gostoso de aprendizagem para os alunos, porque os professores vão estar mais confortáveis e felizes no que fazem [...]. (Jasmim).

[...] historicamente as preocupações vão mudando de acordo com os contextos políticos, e discursos que são feitos pelas diferentes gerências de Secretarias, que impactam nosso trabalho. Então, querendo ou não, essa questão de gerenciar mesmo aí tá sendo bem marcante nessa... Eu trago Ball para conversar sobre isso com o nosso diálogo. Ele realmente faz um alerta, trago o Giroux também para fazer esse alerta. Que muitas coisas estão mudando nessas questões de discursos políticos, muitos falando por nós, e nós cada vez menos com liberdade. (Jasmim).

Nesses trechos podemos identificar nas participantes da pesquisa a mudança de crenças. A intenção de promover a mediação entre os conhecimentos tácitos, que são espontâneos, experimentais, conhecimento gerado pela resolução de dificuldades do dia a dia, com o conhecimento acadêmico (apresentados nos textos estudados pelo grupo). Principalmente, quando Iris argumenta para manter os textos escolhidos.

Os relatos das participantes, advindos da experiência da pesquisa formação em todo seu processo, expõe o desenvolvimento da reflexão na ação que qualifica Iris e Jasmim como formadoras sensíveis a compreensão figurativa dos professores. Auxiliando-os na articulação entre esses dois conhecimentos no processo de construção da identidade profissional. Isso, segundo Schön (1992) exige do professor uma capacidade de individualizar, ou seja, prestar atenção no indivíduo, tendo noção do seu nível de compreensão e de suas dificuldades.

Para Schön (1992), isso significa uma mudança na forma de considerar o conhecimento, aprendizagem e o ensino. Não pelas participantes medirem linguagens diferentes, mas por aceitarem dos professores, estruturas de raciocínio diferentes como as registradas nos portfólios reflexivos.

5.2.2 De todo coração

No desenvolvimento intelectual, segundo Dewey, a atitude de todo coração significa o interesse absoluto em determinado objeto, causa ou temática. As sugestões fluem com mais facilidade, se torna capaz de perceber uma variedade de fontes de informações sobre o assunto que lhe interessa. Impulsionando com entusiasmo seu ato de pensar.

Iris e Jasmim, mostraram nos retratos sociológicos a presença dessa atitude, muito marcante em relação ao estudo e a formação profissional. A busca pela graduação e o esforço durante todo o período. O empenho na busca do emprego e o comprometimento nas funções que ocuparam.

Alguns trechos de suas falas, comprovam essa característica.

Acho que a gente desenvolve muito escutando as pessoas falarem, também a gente troca idéias [...] E você fala, nossa! esse caminho. Acho que isso é

bacana. Eu preciso saber mais sobre isso. Então a partir disso, a gente vai se desenvolvendo. [...] Eu acho esse processo de leitura e de troca fantástico nesse sentido, para a gente ressignificar esses conhecimentos, ampliar esses conhecimentos. Porque é uma coisa, quando a gente faz a leitura e guarda para si. E, quando a gente compartilha... a gente entende. (Iris).

Eu recomendo. Para todo mundo eu falo, “gente, faça um mestrado, que é maravilhoso”. E aí, o porquê... eu acho que essa questão do compartilhar conhecimento da gente e sair desse senso comum, desse olhar aí... acho que no foco onde todo mundo olha. A gente precisa olhar diferente e ainda mais para as pessoas que estão aí ao meu redor no trabalho que tem essa atuação direta comigo. Eu estimulo ainda mais, eu falo: “nós estamos numa posição de fazer diferente. De olhar para as coisas de uma forma diferente, mais criteriosa. [...], mas na educação tem muitas pessoas com o senso comum. A gente precisa fazer diferente, ser diferente”. E aí o mestrado me possibilitou isso. (Iris).

Eu falei, gente, me tiraram uma venda. Porque quando a gente escuta tudo isso, quando a gente vai ler sobre essa questão de currículo, enfim dos organismos. Você fala, gente eu nunca parei para pensar nisso! E aí de fato a gente recebe coisas na escola que está ali para, de fato, a gente só executar essa pesquisa, essas discussões. O mestrado tem possibilitado esse olhar diferente. E eu compartilho isso com as pessoas que trabalham comigo. (Iris).

[...] só precisava de tempo para isso. Nós estamos com tantas demandas de Secretaria que eu gostaria de fazer alguns artigos sobre um monte de prática aqui das professoras; eu queria fazer muitas produções – produções acadêmicas sobre diversas questões que os professores vivem, porque isso é o que eu acredito, né. Que é a junção dos projetos aí de pesquisa, toda essa questão junto com a prática, e comparar e refutar algumas coisas, e concordar com outras, de acordo com as literaturas também [...] (Jasmim).

[...] é um momento de dar voz àquilo que a gente vive no dia a dia. Então a gente tem a escola aqui como um espaço que nós temos realmente... como posso dizer? As crianças atuando, os atores principais. Então nós temos aqui realidades do contexto que está agora acontecendo na educação, nesse momento histórico da educação, nós temos essa realidade. E aí, a investigação, a pesquisa investigativa, nesse campo, ele vem somar e trazer dados para que a gente possa trabalhar em cima de pesquisa mesmo, de algo que foi estudado, que foi cuidado para levar aí para a academia. É nesse sentido. Eu vejo uma relevância tremenda com os projetos de pesquisa investigativas, que vêm contribuir aí e dar voz para esses sujeitos que estão vivendo a escola, vivendo os espaços educativos. (Jasmim).

Nos retratos sociológicos e nas reuniões formativas podemos identificar o quanto a atitude de todo coração foi um diferencial para que elas conseguissem realizar suas pesquisas. Elas conseguiram envolver os professores e assistentes pedagógicas pela forma que apresentaram a pesquisa. Como um movimento formativo. Realizaram a pesquisa formação em coerência aos princípios de trabalho colaborativo.

Precisamos entender como a professora-orientadora fez uso desta atitude de todo o coração de Iris e Jasmim para definir a metodologia da pesquisa e conduzi-las por todo esse

percurso que culminou na transformação da autopercepção quanto a profissionalidade docente. Dewey nos auxilia a refletir sobre as condições quando diz que:

Os fatores humanos e sociais, são, assim, os que passam e podem ser passados, mais prontamente, da experiência a experiência. Fornecem material mais adequado ao desenvolvimento das capacidades generalizadas do pensamento. Uma razão pela qual muito do ensino elementar é tão inútil para o desenvolvimento de atitudes reflexivas é que, ao ingressar na escola, a criança sofre uma ruptura em sua vida, uma ruptura com suas experiências, saturadas de valores e qualidades sociais. Pelo seu isolamento, o ensino escolar é, portanto, técnico; e a maneira de pensar que a criança possui não pode funcionar, porque a escola nada tem de comum com suas experiências prévias. (DEWEY, 1959, p. 75).

No caso de Jasmim e Iris a pesquisa-formação impactou como um enorme valor formativo. No início da pesquisa as problematizações trazidas por Iris e Jasmim foram sendo “limpas” pela professora-orientadora com a mediação de ambas, até que fosse definido o objeto de pesquisa. Aprendemos com isso que a posição de mediador, em um contexto de aprendizagem com atores democráticos, pode sofrer alternância sem criar instabilidade.

A professora-orientadora escolheu a metodologia de pesquisa que evitasse a ruptura entre a vida profissional e a linha de pesquisa. As experiências prévias de Iris e Jasmim eram parte intrínsecas de suas pesquisas. Isso foi em parte motivado pelo fato das duas não puderam afastar-se das funções enquanto estudavam.

5.2.3 Responsabilidade

Dewey esclarece que a responsabilidade é mais um traço moral do que intelectual. Quando mudamos pontos de vista, precisamos estar confiantes nas nossas escolhas. A responsabilidade como uma disposição, auxilia a não deixar a mente dispersar-se, a planejar e avaliar a significação das crenças construídas. Para que não percam a sua integridade e consistência.

Iris e Jasmim, apresentaram nos retratos sociológicos pré-disposições a responsabilidade ao longo da sua trajetória de vida.

Então... E tenho tentado buscar todo esse equilíbrio. Mas qualquer orientação, qualquer informação que vem, qualquer projeto eu já fico buscando e falo, “o que tem por trás de tudo isso?” A gente fica... E aí, assim? De que forma a gente vai colocar isso em prática sem ser uma mera reprodução? Porque a gente consegue fazer isso, transformar aquela proposta numa forma que faz sentido para aquela unidade, para aquelas crianças, para aquela comunidade, enfim. (Iris).

Então às vezes por mais que eu sei que aquele caminho lá de repente seria o melhor a seguir. Eu falo, “não, eu vou por esse porque eu preciso ver o que dá, como que vai ser”. Eu acho que é mais ou menos isso, mas eu sempre

procuro sim, olhar para esses outros pontos de vista, para esses autores que divergem aí do que estou colocando, do que estou escrevendo. Mas eu procuro seguir o que eu já iniciei enquanto percurso para eu não me perder. Porque a gente acaba se deparando com N questões aí você fala “meu Deus, minha cabeça”, falo “não! Vamos focar, é isso”. No entanto, estou falando... um pouquinho tem a ver e não tem a ver. Eu fiz a coleta de dados o ano passado. E aí teve toda aquela questão da Plataforma Brasil, enfim. E aí a professora falou assim para mim: “você vai querer continuar, ou você vai querer mudar seu caminho?” Eu falei “não. Eu vou continuar.” Morrendo de medo, né? Porque eu falei, “se não der certo, eu vou ter que fazer de uma outra forma e o tempo está correndo”. Mas eu falei, “não, deu certo”. E deu certo! Está todo organizado, a documentação está tudo certinho agora. Mas só para você ter uma ideia na questão da persistência e de “não, eu vou até o fim”. (Iris).

Então eu tive que estudar muito para poder me embasar teoricamente sobre a pesquisa-formação e o portfólio reflexivo, para poder trabalhar com essas duas linhas [...] será que eu vou ser capaz de atingir esse objetivo que ela está me instigando a trabalhar? Eu fiquei em conflito, sim, não posso negar. Mas depois com todo cuidado, toda leveza, toda intelectualidade da professora(orientadora), eu fui conseguindo traçar esse caminho e me fez avançar de uma maneira que nem eu imaginava. (Jasmim).

[...] a própria atuação como assistente pedagógica. É um saber que me auxiliava o desenvolvimento dessa pesquisa, sim. Porque estar num ambiente para fazer pesquisa formação, você tem que conhecer um grupo, você tem que ter um grupo estabelecido, você tem que conhecer aquele espaço. Você já tem que ter construído alguma coisa de relação, começar uma pesquisa formação sem você ter esse mapeamento, saber quem é esse grupo, essa estabilidade sobre o projeto, que exigiu diversos níveis de envolvimento, isso ia ser um dificultador se eu não tivesse nessa posição. Esses saberes de você poder articular, você poder estar sempre instigando o grupo, você sempre estar colocando um equilíbrio, fomentando um grupo de professores; equilibrando, balanceando essas relações pessoais interpessoais que eles vão fazendo em meio a um espaço coletivo. É um saber que eu acredito que eu já tinha, e aí eu só coloquei em prática num viés mais subsidiado por esse aporte teórico que eu vou utilizar na pesquisa [...] (Jasmim).

A atitude de responsabilidade de Iris e Jasmim é explicada por Dewey (1959, p. 41): “Levar uma coisa ao completamento é o sentido real da perfeição; e o poder de levar um trabalho até o fim ou conclusão é dependente da existência da atitude de responsabilidade intelectual.” Mesmo com todas as dificuldades, Iris e Jasmim levaram suas pesquisas até o fim. São disposições em ambas, a persistência, a coragem, a insistência, a determinação, a resiliência e a determinação. Essas características foram identificadas pela professora-orientadora que transformou em ato através da escrita, essas potências.

5.3 AS FASES DO PENSAR REFLEXIVO

Segundo Dewey (1959) há dois limites para definirmos um pensamento. Inicialmente uma situação perturbadora, embaraçosa ou confusa e no final uma situação esclarecida,

unificada e resolvida. A situação inicial chama-se pré-reflexiva, nela está um problema a ser resolvido e no segundo momento temos a situação pós-reflexiva que resulta numa experiência direta de domínio em definir e debruçar-se sobre o problema. Entre esses dois limites estão os estados do ato de pensar que são:

[...] (1) as sugestões, nas quais o espírito salta para uma possível solução; (2) uma intelectualização da dificuldade ou perplexidade que foi sentida (diretamente experimentada) e que passa, então a constituir um problema a resolver, uma questão cuja resposta deve ser procurada; (3) o uso de uma sugestão em seguida a outra, como idéia-guia ou *hipótese*, a iniciar e guiar a observação e outras operações durante a coleta de fatos; (4) a elaboração mental da idéia ou suposição, como idéia ou suposição (*raciocínio*, no sentido de parte da inferência e não da inferência inteira); e (5) a verificação da hipótese, mediante ação exterior ou imaginativa. (DEWEY, 1959, p. 111-112).

Na composição dos retratos sociológicos e com a observação das reuniões formativas, foi possível identificar nas participantes que:

(1) As *sugestões* apareceram em todas as suas dimensões como descritas no item 5.1.3. Pela formação no mestrado profissional as participantes apresentaram melhores condições de um controle mais consciente e seletivo dessas sugestões.

(2) Com o acompanhamento da orientadora do mestrado profissional e os estudos sobre formação de professores, gestão escolar, políticas públicas, metodologia de pesquisa e outras disciplinas, as participantes conseguiram definir sua *idéia guia* de pesquisa relacionada ao seu problema inicial a partir de suas vivências como formadoras de professores em ambiente de trabalho. O processo se deu a partir do que Dewey chama de fase da *intelectualização*. A partir de uma situação perturbadora e embaraçosa é necessário identificar o verdadeiro problema determinando-o com mais clareza. Saindo de uma situação emocional e, através de registros mais definidos das condições que constituem o embaraço ou a situação perturbadora definir um problema.

(3) A *idéia guia* ou *hipótese* coloca em controle a sugestão e a intelectualização do problema. Segundo Dewey (1959, p. 115) “o sentido do problema torna-se mais adequado e apurado e a sugestão deixa de ser mera possibilidade, para tornar-se uma probabilidade verificada e, se possível, medida.” A formulação dos objetivos geral e específicos de suas pesquisas com a condução a partir da experiência teórica e prática da professora-orientadora, determinou o recorte espaço temporal necessário a uma pesquisa de curto prazo como no mestrado profissional. Os conceitos dos autores que embasaram teoricamente a pesquisa também contribuíram para a definição da *idéia guia*.

(4) Como nos explica Dewey, o *raciocínio* ajuda a ampliar o conhecimento, ao mesmo tempo que depende do que já é conhecido e das facilidades que existam para ter acesso a esse conhecimento. A análise dos dados pelo raciocínio, subsidiado pela experiência prática da profissão, a experiência teórica dos estudos no mestrado e a consulta em estudos correlatos; tornou possível a definição de categorias mais específicas para guiar a pesquisa. Apresentando hipóteses e condicionais. O raciocínio transformou o que antes parecia conduzir as pesquisadoras para inferências opostas em termos que se tornaram consistentes as idéias inicialmente conflitantes. Dewey indica o raciocínio matemático como um bom caminho de ligação entre uma idéia e outra. Não uma matemática feita por medições quantitativas. Mas pela lógica expressa em símbolos das consequências de combinações de idéias.

(5) A fase da *verificação da hipótese pela ação*. Esta é a fase em que geramos nova crença. Pela fase do raciocínio criamos conclusões hipotéticas ou condicionais. Em alguns casos só a observação traz uma confirmação. Em outros casos é preciso criar uma situação, fazer um experimento. Ou seja, as condições são intencionalmente criadas de acordo com a hipótese teórica. No processo das reuniões formativas (pesquisa formação), as pesquisadoras tiveram possibilidade de realizar a mesma função profissional, porém guiadas pela cogito da pesquisa, com foco em confirmar suas hipóteses e alicerçarem suas novas crenças antes hipotéticas, sobre formação de professores. Iris e Jasmim através da fase do raciocínio, durante a análise dos dados, interligando a pesquisa formação e a construção dos portfólios reflexivos perceberam as consequências positivas dessas combinações de metodologias para a formação de professores reflexivos.

Podemos identificar claramente as fases do pensar reflexivo segundo Dewey (1959), como um guia no desenvolvimento do processo de pesquisa de Iris e Jasmim apresentados no quadro abaixo.

Quadro 4 – Fases do pensar reflexivo e o desenvolvimento do processo de pesquisa de Iris e Jasmim

Fases do pensar reflexivo	Fases do projeto de pesquisa
1) As sugestões, nas quais o espírito salta para uma possível solução.	Definição do objeto de estudo a partir das inquietações que motivaram e direcionaram o desenvolvimento da pesquisa.
2) Intellectualização da dificuldade ou perplexidade sentida (diretamente experimentada) e que passa então a constituir um problema a resolver, uma questão cuja resposta deve ser procurada.	Definição do objetivo geral e os objetivos específicos.

3) O uso de uma sugestão em seguida a outra, como idéia guia ou hipótese, a iniciar e guiar a observação e outras operações durante a coleta de fatos.	Definição do referencial teórico; definição da metodologia de pesquisa; estudos correlatos e coleta de dados.
4) Elaboração mental da idéia ou suposição, como idéia guia ou suposição (<i>raciocínio</i> , no sentido de parte da inferência e não da inferência inteira).	Definição das categorias de análise.
5) A verificação da hipótese, mediante ação exterior ou imaginativa.	Análise dos dados coletados através dos portfólios reflexivos e da participação nas formações. Considerações finais.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com referência de Dewey (1959, p. 111-112).

No grupo da Jasmim, nem todos os professores se envolveram com a pesquisa participando de todas as etapas até o final, isso não impediu que ela tivesse dados suficientes para a análise. Com o Grupo da Iris, que era menor, todas participaram da pesquisa em todas as fases.

Muitas vezes a verificação não se realiza por consequência de condições adversas que não colaboram com a pesquisa. Para Dewey (1959, p. 118), “[...] uma grande vantagem da posse do hábito de atividade reflexiva é que o malogro não é simples malogro. É instrutivo. A pessoa que realmente pensa aprende tanto com seus malogros como com seus êxitos.” Dessa forma o bom pesquisador se vê instigado pelo aparecimento de outra pergunta. Segundo Dewey (1959, p. 118), “Não existe melhor pedra de toque para a capacidade de pensamento do que o uso que se faz dos próprios enganos e erros.”

Seguindo a análise buscaremos reconhecer as disposições particulares na trajetória de vida e formativa na escola e universidade que podem ser elencados como facilitadores ou dificultadores para o pensar reflexivo sobre a prática docente.

A partir dos recursos inatos para o treino do pensamento e a disposição de formular juízos que evitam o esforço de pensar conforme descreve Dewey, fizemos associações com os conceitos de Facilitadores e Dificultadores de Giovanni (2003). Segundo o relato de Iris e Jasmim, a dificuldade em matemática pode ser considerada um dificultador, considerando o que Dewey apresenta com um benefício da matemática para o pensar reflexivo pelo desenvolvimento da combinação entre idéias. Também foram destacadas a falta do exercício da leitura de textos mais complexos e a dificuldade na alfabetização.

Foi bem difícil para mim esse processo de alfabetização para que eu conseguisse ler e escrever. E aí, na verdade, quem contribuiu também muito foi minha mãe, né, que eu comentei no passado, que ela encontrava outras formas para que eu conseguisse formar as palavras, conseguisse ler. (Iris).

[...] só que assim, que nem, na área da matemática que eu sempre tive, desde sempre. Eu acho que foi assim essa questão... a minha relação com a

matemática eu acho que ficou marcado em alguns momentos, teve um momento da terceira série que eu me lembro disso, que eu fiquei... na verdade, a gente teve uma falta de uma professora, e aí a gente foi agrupada em uma turma, e essa professora não era minha professora, e nesse dia ela deu uma atividade de matemática e eu não sabia fazer, e ela me disse que já era para eu ter aprendido, porque eu estava atrasada. (Iris).

Eu acredito que era mediana. Em algumas disciplinas sempre tirava notas muito boas, mas matemática sempre foi uma fragilidade minha, era uma disciplina que eu acabava tendo um pouco mais de dificuldade [...]. (Jasmim).

Mas eu acho que na questão da matemática eu sempre tive frustração, então a língua sempre foi boa, gostei, mas a matemática era frustrante, não conseguia decorar por causa da memorização que era exigida naquela época. Porque se eu tivesse aprendido a soma das parcelas na tabuada, eu teria me saído bem melhor do que memorizar, não era boa de memorizar não. (Jasmim).

[...] eu acho que essa leitura mais acadêmica, ela era pouca, uma quantidade menor do que eu de fato, necessitava e necessito[...]. (Iris).

Nos retratos sociológicos é possível conferir a presença de mais disposições dificultadoras influenciadas pelas relações de amizade, experiências escolares e experiências nos primeiros empregos.

O bom gosto para estudar, o incentivo familiar e as atitudes de responsabilidade podem ser identificados como facilitadores para o pensar reflexivo, acrescidos da presença das disposições de atitudes favoráveis ao pensar reflexivo (espírito aberto, de todo coração e responsabilidade). Como apresentam-se nos relatos:

[...] na questão acadêmica também, como eu sempre não era a melhor da sala, mas era muito aplicada em fazer as coisas. Tudo que pedia eu fazia; mesmo que não fosse a melhor em fazer, eu fazia. Não deixava passar nada [...]. (Jasmim).

Quando fui para o ensino médio, me encantei com a filosofia. Ele me fazia navegar nas ideias. Adoro. Como eu falei, eu sou muito auditiva, então ele ia contando as coisas, instigando e eu começava a imaginar e sonhar também. Então a filosofia me deu uma base de reflexão crítica muito forte no ensino médio [...] e aí ele trazia que os filósofos eles não discutiam, eles colocavam os argumentos na mesa. [...]. (Jasmim).

[...] minha mãe, [...] ela vai tentar algumas coisas assim, que ela gostaria que fosse como incentivar a escola. Como ela fez fundamental, ela gostaria que a gente fizesse uma faculdade. Então era um nível acima do que ela pelo menos tinha, era uma referência para ela. (Jasmim).

A gente está numa sociedade que as pessoas começam as coisas e param, desistem. Ficou muito difícil? Cai fora, pula fora do barco. Só que eu não sou assim. Se eu começo uma coisa eu vou até o final, por mais que seja difícil. Se eu estou num barco e todo mundo, se o barco afundar, eu vou afundar junto, não vou pular não. Eu vou junto, eu vou naufragar junto com todo mundo. Mas eu não caio fora, porque eu sou muito determinada nessa parte [...]. (Jasmim).

O diálogo e o incentivo para a leitura. Duas coisas que eu trabalho muito. Eu tento todo dia, chegou da escola: 'filho, o que aconteceu, como foi? [...] O que aconteceu? Como foi o dia? O que foi bom, o que foi ruim? Trabalhar essa

emocional também dos conflitos, porque por meio do diálogo a gente consegue trabalhar essas questões. Ah, não foi bom? Mas a gente tem que aprender a lidar com isso etc. Então é uma coisa que eu não tinha no meio seio familiar, essa é uma questão muito forte que acabou tendo na minha família [...]. (Jasmim).

E a educação sempre foi minha paixão [...]. Eu sempre gostei muito de estudar. Meus filhos...Eu acho que quando eles crescerem... até quando agora quando eles são pequenos, eles me veem estudar demais. Então ele sempre fala: ‘mãe, está estudando?’ estou, quero que você guarde na sua cabeça, ver sua mãe estudando. Que é isso que eu quero para você, que você estude. Eu gosto de estudar. Eu gosto muito da educação, então eu tive a oportunidade de trabalhar com uma coisa que eu amo. (Jasmim).

[...] eu nunca fui competitiva, eu sempre fui uma pessoa que gostava de fazer junto, se eu terminasse eu ia ajudar algum colega, mas eu não me considero nem antes, e nem agora uma pessoa competitiva. (Iris).

Nesse sentido de acolhimento, de ser um espaço agradável (escola), que pessoas tenham prazer em conhecer, que gostem aí de acessar esse conhecimento. E aí, de certa forma, isso foi se constituindo ao longo dessas experiências(escolares). Que o que eu sou hoje, é uma constituição da minha família, e é uma constituição dessas experiências que eu tive, enquanto escola, que foram boas experiências. E é uma configuração de privilégios, no sentido de ter essas boas experiências, porque a gente sabe que nem todos tiveram acesso, nem todos tiveram experiências positivas, e aí de alguma forma isso acaba minando talvez a vontade de seguir a carreira. (de professor) [...]. (Iris).

[...] quando eu fiz fundação(graduação), a minha mãe falava assim: ‘nossa você não vai sair?’ Eu falava, ‘não mãe, eu preciso estudar’, porque eu ficava... era trabalho, faculdade e em casa para estudar. Então foram quatro anos assim, bem intensos. (Iris).

[...] eu posso dizer que meus pais, eles sempre me incentivaram muito, eles sempre buscaram muito a questão da educação. Então quando eu entrei na faculdade, o meu pai me incentivou, ele que pagou a faculdade, eu fiz cursos [...] os meus irmãos também tiveram essa oportunidade depois de mais velhos, mas eles não quiseram. Então meu pai diz isso até hoje, ele fala assim: ‘você é o brilho dos meus olhos’, no sentido do que eles ofereceram enquanto educação e do que eu me tornei hoje. Então assim, ele tem um orgulho muito grande, eu sinto que é uma... a minha mãe também tem, mas meu pai, ele tem um orgulho muito grande nesse sentido. (Iris).

Para Dewey a pessoa tem como que um estado de *prontidão* no pensamento quando entra no campo da experiência – “[...] prontidão que contrasta fortemente com a disposição para formular juízos com base em mero costume, tradição, preconceito, evitando, assim, o esforço de pensar”. (DEWEY, 1959). Os retratos sociológicos das participantes disponibilizaram-nos subsídios para identificarmos, originariamente, alguns traços de predisposição as *atitudes favoráveis* ao ato de refletir, presentes em seu caráter. Essas predisposições cultivadas durante a formação no mestrado profissional revelaram-se adequadas para adoção da metodologia da pesquisa formação.

Segundo o que defende Lahire (2008, p. 28), alguns contextos solicitam a transformação das disposições, ou seja, é possível a alteração da disposição ou a formação de uma nova

disposição quando transferidas de um contexto para o outro. A força de alguns contextos de ação, associados à um passado incorporado pode mudar uma prática social.

Consideramos que em novas experiências, segundo Dewey (1959), o estado de prontidão contrasta com as disposições para preconceitos e, segundo Lahire (2008) em um contexto que solicite certas disposições abre-se a possibilidade para a mudança da prática social.

Pela perspectiva sociológica de Lahire (2008, p. 21), a prática social aponta o vínculo entre o passado incorporado e o presente vivido no contexto de ação. Para entendermos as propriedades favoráveis ao ato de refletir incorporadas pelas participantes e, as propriedades objetivadas pelos contextos que elas estão atuando, o mestrado profissional e o trabalho; seria preciso identificar as regras dos dois contextos e suas especificidades como referimos anteriormente. No decorrer da pesquisa, percebemos ser este um dado que exigiria um estudo com mais tempo para aprofundamento. Sugerimos como um estudo posterior. Para este trabalho vamos nos focar em suas posições e atuações nestes dois contextos.

Os dois são contextos escolares. No mestrado profissional elas têm uma dinâmica de prática social, que transita entre aluna e pesquisadora. No contexto de trabalho elas tem a prática social como professoras que transitam entre posições de gestão e sala de aula no micro contexto da escola. Identificamos que a pesquisa formação foi a ligação entre os dois contextos. A partir do micro contexto da pesquisa formação elas transferiram as disposições despertadas e as competências de pesquisadora do contexto do mestrado para o contexto profissional. Tornando-se professoras pesquisadoras. Houve então a transferência das disposições (despertadas e cultivadas) e competências incorporadas como pesquisadoras para a prática docente como formadora de professores.

Algumas competências adquiridas no mestrado:

- a) disposição para agir e pensar seguindo a ordem de uma pesquisa;
- b) mediação entre conhecimento acadêmico, representações figurativas⁹ e conhecimento tácito¹⁰;
- c) buscar informações em fontes confiáveis;
- d) leitura de textos com estrutura e conceitos mais complexos;
- e) reflexão, questionamento e interpretação das regras de contextos de socialização.

⁹ Linguagem que utiliza figuras concretas para explicar uma idéia.

¹⁰ Consideramos conhecimento tácito como um modelo de aprendizagem difícil ou impossível de ser transmitido para outras pessoas, pelo menos não através de métodos didáticos tradicionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs um olhar sobre o processo de composição do pensar reflexivo de uma assistente pedagógica e uma coordenadora de serviços educacionais entremeados por um percurso de vida e formação como pesquisadora no mestrado profissional aliado à sua prática profissional com uma abordagem a partir da concepção do pensar reflexivo de John Dewey. Nesta investigação consideramos como um dado vital para análise reconhecer as disposições particulares de trajetória de vida e formativa que pudessem ser elencados como facilitadores ou dificultadores para o pensar reflexivo sobre a prática docente. E como desdobramento deste percurso, verificamos como o conhecimento produzido pelas duas professoras pesquisadoras contribuíram para sua produção de saberes e sua articulação com a escola e seus projetos.

Nossas considerações sobre o objeto desta pesquisa é de que o processo do pensar reflexivo, segundo as fases determinadas por Dewey, foi vivenciado pelas professoras pesquisadoras. O momento pré-reflexivo foi quando chegaram ao mestrado em um estado de dúvida, hesitação, perplexidade sobre como resolver o problema da formação de assistentes pedagógicas e coordenadoras de serviços educacionais. Não tinham clareza para definirem seus objetos de pesquisa. Após a pesquisa, procura e inquirição para encontrar material que resolvesse essa dúvida, elas conseguiram delinear seu objeto de estudo, sua metodologia e seus instrumentos de coleta de dados. Esse processo foi acompanhado de indicações e demarcações da professora orientadora.

As crenças, resultado do pensamento não reflexivo, eram que grande parte do problema estava na função (assistente e coordenadora) delas. A partir de uma ação profissional baseada na pesquisa-formação e embasada no conhecimento acessado pelas leituras e discussões nas disciplinas do mestrado, elas concluíram que a formação de professores sofre influência de muitos dificultadores e facilitadores. Alguns desses dificultadores poderiam ser resolvidos por elas e outros localizavam-se em contextos macro, inacessíveis a mudanças imediatas pela complexidade de influência de outros contextos.

No desenvolvimento das suas pesquisas as professoras pesquisadoras realizaram uma retrospectiva da reflexão na ação no momento da análise de dados. Isso foi possível pela observação dos vídeos, relendo as transcrições detalhadas destes encontros e os portfólios reflexivos dos professores. Essa imersão nas informações por diversos instrumentos que consideramos como facilitadores, alicerçaram a formulação dos registros escritos de suas impressões sobre os dados. Momento em que se colocaram a refletir sobre a reflexão-na-ação gerando o texto da dissertação.

As *atitudes favoráveis* e os *recursos* inatos para o treino do pensamento foram considerados como facilitadores para a análise dos dados.

Um dificultador para a prática da reflexão na ação, segundo Schön (2007) é o sistema burocrático e regulador da escola que avalia e mensura o aluno, o professor e a própria escola a partir do saber escolar. A partir da proposta de construção do portfólio reflexivo para os professores e as assistentes pedagógicas, as duas participantes da pesquisa proporcionaram a eles um exercício de metarreflexão sistematizadora. Que segundo Alarcão (2011) assemelha-se ao que aponta Schön quando define a relevância da reflexão sobre a reflexão na ação. Conduzindo os participantes a articularem os conceitos e teorias dos autores dos textos lidos para a pesquisa formação com seus conhecimentos tácitos de professores.

A partir dos diálogos sobre os textos acadêmicos nas reuniões formativas e na composição do portfólio reflexivo os professores revelaram possuírem capacidade de expressarem seu conhecimento por estruturas de raciocínio diferentes. A isso Schön (1992) classifica como representações múltiplas.

Na pesquisa formação de Iris e Jasmim com seus grupos de formação de professores, ficou destacado que além do diálogo com o grupo sobre os textos lidos e as experiências do cotidiano escolar, os professores, a assistente pedagógica e a coordenadora de serviços educacionais foram conduzidas a um diálogo consigo próprio através do portfólio reflexivo. Mostrando ser essa uma grande estratégia de formação com base na reflexão, por estimular o exercício da *sugestão* e da *ordem*. Este processo aconteceu com inferências pontuais da professora orientadora do mestrado profissional.

O que evidenciamos como um dificultador para o processo efetivo do pensar reflexivo é a relação difícil dos professores com a leitura, esse foi um achado empírico. Relembrando que utilizamos o conceito de dificultadores porque essa relação difícil com a leitura não tem uma influência absoluta. As professoras pesquisadoras, inicialmente, tiveram a mesma dificuldade nas atividades do mestrado profissional. Mas o contexto de ação do mestrado profissional proporcionou a elas a superação desse dificultador.

A assistente pedagógica e a coordenadora de serviços educacionais experienciaram como pesquisadoras uma nova forma de mediação entre seus saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes profissionais e o conhecimento que estavam produzindo com a pesquisa formação.

Quando em processo de investigação o pesquisador vai buscar dados na interação com contextos e pessoas, boa parte da sua curiosidade é social, pois é ela que vai buscar matéria para as operações subsequentes das manifestações da curiosidade. Por isso que uma pesquisa que

gera novas perguntas é uma pesquisa que instiga à reflexão. Não é um conhecimento morto, ou seja, que não tem movimento, é sim um estudo vivo, pois se torna germe de novas perguntas para o pesquisador e para os envolvidos. Considerando que, para estas perguntas emergirem, é preciso que as atitudes favoráveis, que instigam o desejo e a vontade de descobrir e aprender sobre o objeto estejam entrelaçadas a compreensão das formas e técnicas.

Como afirmamos na apresentação, o professor que pesquisa sua prática e busca os sentidos nela, observando por longo prazo, está sujeito a viver experiências profissionais diferentes dos colegas que estão no mesmo ambiente de trabalho. É importante reafirmar que o conhecimento sistematizado resultante da pesquisa científica na educação só existe porque alguém estava na experiência prática do ensino produzindo dados. É neste ambiente que o professor desenvolve novos saberes, que são resultantes da reflexão na ação para solução das problemáticas que surgem durante os processos de ensino e de aprendizagem. Esses saberes podem e devem contribuir para complementar e transformar as teorias científicas que embasam os saberes transmitidos na formação inicial e continuada dos professores. Apesar da experiência prática superar a experiência teórica nestas situações, ter a primeira sem saber operar a lógica de construção da segunda não confere força de disseminação desse conhecimento experiencial.

No processo de nossa pesquisa certificamos o que diz Alarcão (2011) sobre a potencialidade da pesquisa-ação-formação como meio para sistematizar e estruturar as interrogações que, posteriormente, possam dar uma definição clara aos saberes resultantes da reflexão na ação. Porém, sem o acompanhamento a longo prazo dos desdobramentos da pesquisa formação realizada por Iris e Jasmim não seremos capazes de confirmar a possibilidade do desenvolvimento da escola reflexiva.

Podemos pontuar que, para a realização das pesquisas a diretora da escola de Jasmim apoiou e criou condições para que a pesquisa-formação fosse realizada em um contexto formativo com base na experiência, a expressão e o diálogo. A consequência dessa vivência foi a entrada da diretora como aluna regular no mestrado profissional.

Iris teve apoio de sua gerente e seu modelo de formação (pesquisa formação com uso dos portfólios reflexivos) foi implantado em outras unidades da rede municipal. Como consequência da participação na pesquisa, uma das assistentes pedagógicas tornou-se aluna regular do mestrado profissional.

Na análise dos dados observamos algumas propostas de mudança de suas estratégias de ensino para a formação de professores e do que Schön denomina como formas diferentes de considerar o *conhecimento*, a *aprendizagem* e o *ensino*. Elas esforçaram-se para ir ao encontro do professor e entender os seus próprios processos de conhecimento, ajudando-os a articular o

seu conhecimento na ação com os textos acadêmicos. Esse tipo de ensino, segundo Schön (1992, p. 82) “[...] é uma forma de reflexão na ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das dificuldades.”

Como mediadoras nas formações, realizaram a transposição dos conceitos com os saberes representativos dos professores, enriquecendo com novos símbolos (palavras-conceitos) os seus vocabulários. Conduzindo os participantes de suas pesquisas a associarem saberes que praticavam com propriedade aos conceitos que representavam o registro escrito desses saberes. Eles falavam a mesma coisa que os autores, só que, com palavras diferentes. Um novo vocabulário foi incorporado ao longo das formações.

A atividade das duas professoras pesquisadoras colocou em evidência que se, os professores que estão na educação básica tiverem acesso e entendimento de uma metodologia para formular e registrar idéias, eles serão capazes de registrar suas experiências. Deixando um legado de “conhecimento vivo”. Ou seja, uma metodologia que faça sentido, que estimule o diálogo como conceituado por Bakhtin, citado na introdução. Esse “conhecimento vivo” poderá ser uma proposta de diálogo entre o que o professor iniciante está fazendo e o que o professor experiente já fez.

Tanto Jasmim quanto Íris relataram que os saberes articulados para esclarecerem e conduzirem as dificuldades durante o processo da pesquisa formação, vieram da experiência profissional anterior e que foram exigidos pelo contexto da pesquisa.

Para analisar os dados resultantes de suas próprias vivências na pesquisa, Iris e Jasmim também alicerçaram seu raciocínio nos conceitos e as teorias aprendidas no mestrado. Isso possibilitou uma identificação de sugestões mais consistentes e, a formulação de propostas adequadas para resoluções dos dificultadores. Como podemos observar na fala de Jasmim:

O projeto, a pesquisa- formação, ela trabalha em um viés que ela muda... muda não, ela propicia, ou ela promove nos sujeitos participantes essa motivação para o desenvolvimento profissional deles, onde eles mudam alguns pensamentos, eles se transformam, reconstrói e constrói alguns saberes, e o pesquisador principalmente, porque entende um pouquinho que o assistente pedagógico não é a figura principal de uma formação, foi uma das coisas que mais me mudou como pesquisadora.

Sob a condução do método de análise de dados das pesquisas e as teorias que estruturaram sua idéia guia, elas olharam com mais profundidade para analisar e qualificar todos os apontamentos que os professores apresentavam nos portfólios reflexivos. Não tendo ocorrido de forma fácil esse processo. Jasmim revela a complexidade na qual se viu imersa quando aplicando a metodologia para a formação dos portfólios:

Rompendo um pouco essa lógica da racionalidade técnica que muitas vezes são postas em alguns cursos de formação, eu tinha que pensar em um viés que fizesse os profissionais participarem desse processo, então eu não podia ser a principal figura, eu tinha que ser, compor junto como pesquisadora e como formadora, meio que pesquisadora formadora [...] e eu tinha que ter o saber de estudar, de pensar as mediações, as problematizações que eu teria que realizar em meio a essas discussões, e tinha coisas que eram previsíveis e coisas que não eram, então eu dependia dos sujeitos ali [...].

Com o objetivo geral de suas pesquisas guiando o percurso, foi possível para as professoras pesquisadoras pensarem pedagogicamente, sobre a formação de professores e assistentes pedagógicas. Com uma proposição, através da pesquisa formação e o uso dos portfólios reflexivos, de mediação para a relação conflituosa entre saber escolar e a reflexão na ação.

As professoras pesquisadoras que realizaram a pesquisa formação, experienciaram elas próprias, a mediação entre as representações figurativas e as representações formais (saber escolar). Processo conduzido pela orientadora do mestrado profissional. Uma mudança de hábito para a forma de estudar. Essa mudança de hábito evidencia o que nos propomos a averiguar ser possível na subseção 2.1.2, quando nos propusemos a verificar se havia condições no contexto do mestrado profissional para mudança de hábitos.

Retomamos o que apresentamos na subseção 2.4 da seção sobre o referencial teórico em que nos referimos a Tardif e Raymond (2000). Sobre o saber- ser e o saber- fazer do professor, indicando a possibilidade de um outro saber não nominado pelos autores, mas, nascido da associação entre seus conceitos e as conclusões da análise dos dados desta pesquisa. O qual nominamos *saber formar*. Haja vista, que está ligado diretamente a ação de formar professores e assistentes pedagógicos desenvolvida pelas participantes desta pesquisa.

Entende-se como *saber formar* do professor um saber que tem sua epistemologia a partir do pensar reflexivo segundo Dewey (1959) e dos saberes docentes de Tardif e Raymond (2000). O *saber formar* está imbuído da capacidade de estimular a mudança de hábitos formados por princípios inconsistentes formadores do saber-fazer e do saber- ser dos professores. Esses princípios inconsistentes sustentam o professor a continuar a aceitar crenças cujas consequências lógicas recusam reconhecer e acolhem-na não querendo admitir seus efeitos, provocando uma confusão mental e desestabilizando o poder de apreensão que se desdobra em irresponsabilidade intelectual. Segundo Dewey, a responsabilidade intelectual é resultante do questionamento e da formação de um significado e um sentido sobre o que se aprendeu.

O *saber formar* também inclui espírito aberto para superar o dificultador da dimensão burocrática da prática escolar proporcionando condições para o exercício do pensar reflexivo.

Através do domínio de métodos que aumentem a sensibilidade do raciocínio às questões e o gosto à investigação.

A fonte social de aquisição deste *saber formar* a partir dos contextos desdobrados onde se realiza a presente pesquisa é multidimensional. Identificamos que sua origem transita entre o mestrado profissional, a formação como pesquisadoras, a prática profissional e a pesquisa formação.

Nesse processo de pesquisa as identificamos pelas nomenclaturas de “participantes da pesquisa” e “professoras pesquisadoras” e encerramos nomeando-as de professoras formadoras, por terem se tornado possuidoras do *saber formar*.

Formando-se e transformando-se em professoras reflexivas a partir de um esforço consciente e voluntário.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, v. 8).
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BILAC, Olavo. Via-Láctea. *In*: BILAC, Olavo. **Antologia: Poesias**. São Paulo: Martin Claret, 2002. p. 37-55 (Coleção a obra-prima de cada autor).
- BIOTO, Patrícia Aparecida (org.). **Narrativas de Práticas**. São Paulo: Dialética, 2022.
- CAETANO, Ana. **Vidas reflectidas: Sentidos mecanismos e efeitos da reflexividade intelectual**. 2013. 438 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2013.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).
- DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. Nova tradução e notas de Haydée de Camargo Campos. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, John. **Experiência e natureza**. Tradução de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio Teixeira e Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).
- DIAS, Guilherme; GAUCHE, Ricardo. O Retrato Sociológico como método investigativo em pesquisas brasileiras nas áreas de Educação e de Ensino: uma revisão de teses publicadas entre 2011 e 2020. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, e21066, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210066>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/FkqDkrdGckjZxDjwGFYskjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2022.
- DUARTE, Eliane. Brotos ou Flores: a zona de desenvolvimento proximal de uma pesquisadora. *In*: BIOTO, Patrícia A. (org.). **Narrativas de práticas**. São Paulo: Editora Dialética, 2022. p. 177-189.
- FERREIRA, Patrícia Angélica. **Retratos sociológicos de cinco mulheres: da educação básica ao mestrado**. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.
- GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **O pensamento reflexivo na busca e no uso da informação na comunicação científica**. 2008. 240 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, 2008.

GERVÁSIO, Kelen Cristina da Cruz. **Professores-mestres: contribuições do mestrado na formação e atuação pedagógica em uma escola privada no município de Bagé**. 2019. 185 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.

GIOVANNI, Luciana M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. *In*: TIBALLI, E.F.A.; CHAVES, S. M. (org.). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: D.P. & A., 2003. p. 207-224.

HOBBS, Thomas. **Leviatã, ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. Tradução de Rosina Angina. São Paulo: Martin Claret, 2020. *E-book Kindle*.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais**. Tradução de Didier Martin e Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2008. *E-book*.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Tradução de Anuar Aiex. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1999. (Coleção Os Pensadores). Disponível em: https://www.academia.edu/15288863/_Colecao_Os_Pensadores_Vol_18_John_Locke. Acesso em: 19 out. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva. **As Formas Identitárias nos contextos de trabalho: uma análise da profissionalidade docente**. 2014. 268 f. Tese (Doutorado) – Programa de estudos pós-graduados em educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PASTORE, Adilson. **A formação continuada na perspectiva do professor reflexivo: uma abordagem a partir das concepções de John Dewey**. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professores Reflexivos no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, Gilvone Schimitz do. **Um olhar sobre o percurso de constituição de duas professoras dos anos iniciais sob a perspectiva da intelectualidade docente: desafios e possibilidades**. 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

RODRIGUES, Victor Hugo Guimarães. Filosofia Onírica de Gaston Bachelard em mundos desencantados e tempos sombrios. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 13, n. 1, p. 67-82, 2008.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do Contrato Social**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. Revisão Edison Darci Heldt. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Clássicos).

SANTOS, Marcela Calixto dos. **O professor com profissional reflexivo em John Dewey**. 2021. 240 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Cultura Filosofia e História da Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. *E-book*.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. v. 2. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SUFICIER, Darbi Masson. **Retratos sociológicos de estudantes de Pedagogia: o caso da FCL/Ar**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>. Acesso em: 21 jul. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organização de Michel Cole *et al.* Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas

Grade familiar

1. Conviveu com seus avós? Você os visitava com frequência ou tinha uma convivência muito próxima de moradia?
2. Que importância eles tiveram em sua vida?
3. Quais as lembranças que você tem da imagem (a imagem pode ser definida por sentimentos, valores morais ou éticos, descrição física, experiências) dos seus pais (ou de quem fez esse papel na falta deles) durante a sua infância?
4. Como você definiria hoje, a situação financeira da sua família naquela época?
5. Seus pais participavam das ações sociais na comunidade onde vocês viviam?
(atividades festivas, assistência social, política partidária)
6. Seus pais praticavam a religiosidade? Fale um pouco se você acredita que houve influência para os valores que estruturaram as relações familiares.
7. Conte um pouco sobre as atividades culturais que a família participava? Em pares, por idade ou em grupo.
8. Como você entende a relação dos seus pais com a escola, com a educação escolar? Eles próprios demonstravam desejo por estudar? Consideravam-na importante na formação dos filhos?
9. Como você descreveria hoje o comportamento dos seus pais em relação à educação escolar dos filhos? Eram participativos nas atividades escolares (festas, apresentações e reuniões) E com você, eles tinham diálogo, incentivavam, ou alguma severidade ou indiferença?
10. Qual a escolaridade dos seus pais? Você considera que isso tenha sido uma condição para o tipo de posicionamento deles na educação escolar dos filhos?
11. Seus pais costumavam contar histórias para os filhos? (lendas ou familiares)
12. Você participava dos cuidados, limpeza e organização da casa e da rotina da família?
Participava do cuidado dos irmãos?
13. Qual a relação dos seus pais com a cultura escrita? Na sua casa, havia a presença de livros, jornais ou revistas? Você recorda de haver leitores na família, como tios, avós ou irmãos?
14. Seus pais brincavam com os filhos? Quando criança qual a brincadeira que você mais gostava? Eram ao ar livre ou em ambiente fechado?

15. Em relação a sua infância e adolescência. Como você se vê dentro do universo familiar? Reconhecida, esquecida, mimada, preterida em relação aos irmãos? Uma infância e adolescência feliz, infeliz, difícil ou normal?
16. Você tinha brinquedos, ou os criava com materiais que tinham a disposição na sua casa ou quintal?
17. Comente sobre alguma rotina que você aprendeu com a convivência familiar e que traz consigo hoje, ou que foi importante ter mudado e adquirido novos hábitos e rotinas.
18. Chegando à adolescência, sua relação com a família mudou, ou permaneceu como na infância?
19. Como conheceu o cônjuge e quais motivos considera que levou esse relacionamento ao casamento?
20. Quais mudanças você conseguiu perceber após seu casamento, nas suas atividades culturais, sua relação com sua família, seu posicionamento profissional?
21. Como você ordenou as prioridades após o nascimento dos filhos?
22. Quantas pessoas na sua família chegaram à graduação? E quantas chegaram ao mestrado ou doutorado?

Grade escolar (CAETANO, 2013; GASQUE, 2008; DUARTE, 2022)

Começemos pelo ensino primário...

1. Em que escola andou? Era pública ou privada?
2. Gostava da escola? Do que gostava? Do que não gostava?
3. Aprendia com facilidade? Era bom aluno?
4. Você lembra do nome de sua ou seu professor (a)? Você tinha amigos na escola? Fale um pouco sobre essas relações.
5. Lembra se seus professores liam histórias para os alunos na educação infantil ou nas séries iniciais?
6. Como foi o período de sua alfabetização? Como foi a experiência para aprender a ler e escrever? Que memórias tem desta época?

A partir do 5º ano de escolaridade (2º ciclo do ensino básico) ...

7. Em que escolas andou? Participou na decisão das escolas que frequentou?
8. A sua relação com a escola mudou ou manteve-se? Ganhou/Perdeu interesse ou motivação? Em quê? Por quê?
9. Gostava da escola? Do que gostava? Do que não gostava?

10. Relacionava-se bem com os seus colegas?
11. Descreva a imagem que você guarda da biblioteca da sua escola? Ou de uma biblioteca que você sentiu mais estimulada para o contato com os livros.
12. Você lembra de como organizava seu material escolar? Como organizava seu tempo entre estudar, tarefas de casa e brincar? Era direcionado pelos seus responsáveis? A partir de que ano escolar suas atividades não tiveram mais supervisão de um adulto da família?
13. Sua relação com a escola, como ela se configurava? Era prazerosa, agradável, você se sentia integrada no ambiente? Você tinha medo, sentia muita cobrança?
14. Você era competitiva?
15. Você tinha um grupo de amigos na época do ensino médio? Houve influência deles para escolha da formação e profissão a seguir?
16. No ensino médio, você optou por curso profissionalizante? Você sentiu uma ruptura muito grande do ensino fundamental para o médio? Explique? Em quem você se apoiou para essa transição? (amigos, pais, professores)
17. Que momentos mais o marcaram do seu percurso escolar? E que pessoas?
18. O que aprendeu de mais importante, que mais valorize hoje em dia?

Falando agora no ensino superior...

19. Na educação superior que curso fez e que instituição escolheu? Quais os motivos desta escolha?
20. Em que ano entrou? Entrou na 1ª opção?
21. Ficou satisfeito com a sua opção? O que mais pesou na sua decisão? Passou muito tempo a pensar nela? Consultou outras pessoas para tomar uma decisão? Que importância tiveram os familiares e os amigos?
22. Quem suportou as despesas associadas à frequência do ensino superior?
23. Tem/teve um percurso continuado ou houve alguma interrupção?
24. Gostou do curso? (professores, conteúdos, avaliação...) Do que gostava? Do que não gostava?
25. A sua relação com a escola mudou? Passou a ter mais/menos interesse e motivação?
26. Passava muito tempo a estudar?
27. Se pudesse voltar atrás mudaria alguma coisa?
28. Você considera que a escolarização ampliou, reforçou ou promoveu mudanças nos valores trazidos da família?

29. Atualmente, tem alguém que a incentiva para continuar sua formação? Quais suas motivações?
30. Como conheceu o programa do Mestrado Profissional?
31. Possui experiência com pesquisa anterior a pós-graduação, como por exemplo, projetos de iniciação científica?
32. Durante o percurso acadêmico como foi a sua experiência com pesquisas? (competências, dificuldades e sentimentos)
33. De maneira geral, durante a pós-graduação quais eram (ou estão sendo) suas estratégias para buscar informações para sua pesquisa?
34. Explique, por favor, o que você fazia (ou faz) quando se deparava com uma necessidade de informação (de dados ou teórica) para sua pesquisa atual?
35. De posse das informações obtidas, quais são os critérios que você utiliza para avaliar a relevância das informações?
36. Em geral, diante das informações relevantes para a sua pesquisa, quais são os procedimentos, que você utiliza para estudar, isto é, como ocorre seu processo de aprendizagem?
37. Quando você se deparava com informações com pontos de vista opostos o que fazia (ou faz)?
38. Pode dizer qual a fonte de sua ideia de pesquisa no mestrado?
39. Qual sua primeira impressão ao projetar a pesquisa que está desenvolvendo?
40. Se sentia preparada para dar conta da tarefa?
41. Que elementos, saberes possuía que lhe ampararam na fase de projeção da pesquisa?
42. Nos primeiros desdobramentos teóricos percebia já ter um saber de base para fazer frente as atividades de pesquisa?
43. Como julga ter desenvolvido os saberes que usa/usou na pesquisa em desenvolvimento?
44. Qual a sensação de ter desenvolvido a pesquisa? Sente-se feliz, realizada, fortalecida, mais bem preparada ou agoniada, estressada, ansiosa, fragilizada?
45. Recomendaria essa experiência de pesquisador a seus parentes, amigos e colegas? Por quê?
46. Como você tem estruturado sua dissertação? Conte um pouco sobre esse processo?

Grade trabalho (CAETANO, 2013; OLIVEIRA, 2014; DUARTE, 2022)

Passamos agora para a esfera do trabalho...

1. Começou a trabalhar com que idade?

2. Como conseguiu o seu primeiro trabalho?
3. Foi trabalhador-estudante?
4. Começou a trabalhar logo a seguir aos estudos?
5. Gostava que me falasse das actividades profissionais que já desempenhou. O que fazia? Onde trabalhava? Por conta de outrem/por conta própria?
6. Gostou de todas as actividades que desempenhou?
7. O que o levou a mudar de actividade profissional?
8. Do que gostava mais no trabalho? Do que gostava menos? Por quê?
9. Que importância tem tido o trabalho na sua vida? Sente-se realizado profissionalmente?
10. O que levou você a escolher a profissão de professora?
11. Alguma vez você sonhou em seguir uma carreira totalmente diferente da sua? (a importância para o sociólogo dos sonhos acordados.
12. De tudo o que descreveu sobre ser professora, quais foram os acontecimentos mais importantes na sua vida profissional, aqueles que mais contribuíram para que seja a professora que é hoje?
13. Quais as decisões mais importantes que teve de tomar na sua vida profissional? Lembre-se do que pensou na altura? Com quem falou? O que ponderou? O que foi decisivo para tomar essa decisão?
14. Quais foram os facilitadores para que você chegasse à função de Assistente Pedagógica ou Coordenadora de Serviços Educacionais?
15. Você considera que mudou a sua percepção sobre si mesma como profissional com a mudança de professora para Assistente Pedagógica ou Coordenadora de S. Educacionais?
16. O que você pensa sobre sua função na estrutura da escola ou na Rede, sente-se diferente, mais integrada? sente-se confortável? Sente-se insegura? Você consegue definir que facilitadores e dificultadores influenciaram esta mudança de percepção sobre si mesma?
17. Quais são as suas principais preocupações enquanto professora atualmente? Essas preocupações têm sido sempre as mesmas ou têm vindo a mudar?
18. Como você classificaria sua atuação com seu grupo de trabalho? Liderança, distante, deslocada, apoiadora...
19. Como caracteriza sua relação com pares, você se acha uma pessoa de fácil relacionamento com pessoas da mesma idade? Como você descreveria sua relação com

- seus superiores na estrutura profissional, ou em situações de supervisão de sua atividade?
20. Que expectativas tinha em relação a carreira? (baseava-se na imagem de algum professor(a), no que leu durante o curso universitário, na própria experiência no estágio, no exercício do magistério?)
 21. Você considera que a profissão de professor é baseada em rotinas cansativas e de atividades burocráticas intermináveis? Ou, considera a profissão de professor dinâmica e cheia de oportunidades de aprendizado e inovação?
 22. Já participou de manifestações que reivindicavam melhorias na profissão? Quais e que resultados obteve? Como avalia essas ações?
 23. Você identifica transições na sua carreira profissional a partir de rupturas de valores, crenças e princípios ao longo de sua carreira profissional? Você considera-se dinâmica nas oportunidades de mudanças?
 24. Você já trabalhou em muitas escolas? (particulares, estaduais ou municipais). Você identifica diferença entre elas? dê exemplos. Quais as vantagens de mudar ou permanecer nas escolas? Onde você se sente melhor? Por quê?
 25. Na sua opinião a sua formação inicial lhe preparou para a profissão? Argumente a partir da sua resposta. Você acredita que a experiência pode ser mais útil que a formação inicial?
 26. Que estratégias usou para dar andamento a pesquisa?
 27. A direção da(s) escola(s), fiscaliza, acompanha ou participa de forma colaborativa na sua atividade com os professores?
 28. Como se sentiu frente ao grupo para comunicar a pesquisa que foi projetada?
 29. Como lhe parece ter sido a resposta do grupo?
 30. Como se sentia no desenvolvimento dos primeiros encontros?
 31. Qual era sua expectativa? Seus receios?
 32. Em que medida foi realizado, concretizado?
 33. Que saberes mobilizou para dar conta das atividades de pesquisa formação e perante as demandas que o grupo apresentou no desenrolar da pesquisa?
 34. Como se deu a apropriação desses saberes?
 35. Em que medida esse processo trouxe modificações em sua forma de se perceber como profissional?
 36. Considera que avançou no desenvolvimento de um pensar reflexivo?
 37. O que considera ser um pensar reflexivo?

38. Se vê mais questionadora?
39. Tem questionado e pensado em soluções para os dilemas que enfrenta no cotidiano do trabalho?
40. Elabora possíveis respostas as perguntas que se apresentam no dia a dia profissional com maior desenvoltura do que tinha antes da pesquisa?
41. Antes de iniciar o mestrado, o que você considerava melhor? Ter a oportunidade de planejar e priorizar as demandas dos professores. Ou, preferia receber um planejamento pronto para trabalhar nas formações. Justifique.
42. Quando você sente dificuldades no seu trabalho onde acredita recorrer para pedir apoio? Aos pares? A sua formação? A prática? De que maneira passar por essas situações faz você repensar seus valores, ou reafirmá-los?
43. A recorrência de situações como a citada acima o leva com o passar do tempo a encará-las com naturalidade ou é sempre uma ruptura com os conhecimentos e valores dos quais lança mão?
44. Você considera que estar cursando o mestrado profissional mudou sua perspectiva sobre a profissão? O conhecimento a que está tendo acesso pela literatura e pela troca de experiência com os colegas, lhe proporcionando um novo posicionamento nas suas interações profissionais? Explique.
45. Sente-se motivado a continuar o exercício investigativo no trabalho e/ou no ambiente profissional?
46. Como vê o papel da pesquisa no desenvolvimento da educação e dos educadores?
47. Como percebe a relação dos fatores macro, micro e meso estruturais ao pensar os desafios do cotidiano escolar e da educação como questão social ampla.
48. Você se considera um profissional aberto a mudanças, disposto a partilhar experiências e expectativas, ou acha que possui uma maneira mais individual de trabalhar?
49. Considera ser uma pessoa pensativa/reflexiva/introspectiva?
50. Reserva um período do tempo sozinha para organizar, planejar suas ações profissionais? Com que frequência? Em que contextos? Ou prefere planejar acompanhada?
51. Sobre o seu dia a dia como professora, você:
 - Planeja (do dia, da semana, tarefas, atividades);
 - Ensaia (praticar o que se vai dizer ou fazer);
 - Pondera (pensar num problema, situação ou relacionamento);
 - Decide (definir o que fazer);
 - Revive (um evento, um período ou uma relação);

- Estabelece prioridades (definir o que assume maior importância);
 - Imagina (o futuro);
52. Estabelecer conversas imaginárias (mantidas com pessoas conhecidas ou desconhecidas);
 53. Calcular (estimar se é possível fazer determinada coisa em termos de tempo ou esforço).
 54. Tem por hábito conversar com outras pessoas sobre aquilo que pensa sobre a sua vida profissional? Que tópicos? Com que frequência? Com quem? Em que contextos? Porque o faz/ não o faz? Foi sempre assim ou tem mudado ao longo da sua vida? Pedir exemplos
 55. Conversa com outras pessoas para decidir o que fazer em determinada situação de formação com seus professores? Fá-lo frequentemente? Com quem? Por quê? De igual forma para todas as esferas de vida? Pedir exemplos
 56. Existem diferenças entre aquilo que pensa para si mesmo/a e a forma como o verbaliza quando está na presença de seus colegas professores? Pedir exemplos
 57. Pensa de determinada forma e depois não consegue agir em consonância? Em que contextos? Por quê? Pedir exemplos
 58. Há situações em que age de uma determinada forma porque acha que as outras pessoas (professores, diretores etc.) esperam que o faça, mas na sua mente gostaria de ter agido de outra forma? Que tipo de situações? Com que pessoas? Por quê? Pedir exemplos

Grade cultura e lazer (OLIVEIRA, 2014; DUARTE, 2022)
--

1. O que costuma fazer em seu tempo livre?
2. Como se sente quando está numa roda de conversa sobre assuntos que envolvem, arte, cinema, literatura, teatro? Sente defasagem de experiências e convivências nestes ambientes e com essas atividades, ou não? A que você atribui? Julga que convive com pessoas que possuem gostos similares aos seus?
3. Você pratica esportes como lazer?
4. Você considera como lazer atividades artesanais, leituras de livros, ouvir música ou visitar e encontrar amigos(as) ou familiares? Conte alguma experiência.
5. Você é uma pessoa que assiste televisão assiduamente? Possui assinatura de TV fechada? O que acha mais interessante na TV aberta? E na fechada? O que acha que esse meio de comunicação traz de positivo para sua vida pessoal e profissional?
6. Você tem livros de poesia, romance, ficção? Costuma comprá-los com frequência?

7. Quantas vezes por mês você costuma ir ao cinema? Teatro? Exposições? Como faz as escolhas (lê críticas em jornais, sites, indicação de parentes amigos ou redes sociais). Relate uma experiência recente.
8. Seus amigos são seus colegas de trabalho, ou você tem um grupo de amigos que tem profissões diferentes da sua, e, com os quais se encontra frequentemente, ou eventualmente?
9. Você se sente culpado em relação a gastos com atividades culturais? (supõe que poderia estar comprando algo que julga de maior necessidade)
10. Já fez curso de teatro, música, dança, literatura? Por quê? O que aprendeu com eles? Em quais instituições fez? Por que se interessou em fazê-los?
11. Você viaja? O que considera que aprende com as viagens? Já viajou a trabalho? Quais lugares? E como atividade de lazer? Quais os lugares que considera mais significativos?
12. Acha que sua família tinha contato com atividades artísticas que desenvolveram em você gostos artísticos e estéticos que foram determinantes para constituição de seu universo cultural?
13. Você lê, escreve, fala outro idioma? Como teve contato com esse idioma? Acha importante ampliar sua competência com outros idiomas?
14. Você frequenta, restaurantes, bares, casas noturnas? Você escolhe esses lugares? Que parâmetros você considera para suas escolhas? Você pensa no cardápio, na música ou no artista?
15. Em algum momento da sua vida você teve que romper com práticas culturais e de lazer habituais? (perda qualitativa\quantitativa, afastamento ou proximidade de pessoas, tempo, concessões)
16. Você faz algum tipo de trabalho voluntário ligado a alguma causa que acredita como oportunidade de transformação e melhoria do gênero humano, mudança na dinâmica da estrutura social, assistencial ou de cunho espiritual?

Grade sociabilidade

1. Como era seu relacionamento com irmãos, primos e vizinhos na sua infância? Tinha vínculo de amizade e brincadeiras?
2. Quando na escola no fundamental I, reconhece que criou amizades, eram de trocar confidências, lembra de aprendizados com essas amizades? Isso gerou alguma mudança na sua relação com pais e irmãos?

3. Quando criança, adolescente e início da fase adulta. Você conseguia se adaptar as mudanças, ou sofria com elas? (transição de ano na escola, mudança de professores, turmas com colegas diferentes) Conseguia criar vínculos entre velhos e novos amigos? Seus irmãos participavam deste grupo de amigos?
4. Quando criança se posicionava frente a dificuldades e conflitos ou considerava que dependia dos pais, irmãos e amigos para intervir.
5. A quem você obedecia com mais frequência? Você consegue definir quem tinha mais influência nas suas decisões quando criança e adolescência? (pai, mãe, irmãos ou professores)?
6. Ao entrar no ensino médio, percebeu mudanças em suas amizades? Incluiu novas, desligou-se de amizades do ensino fundamental II?
7. Quando ingressou no Ensino Superior, como descreve a sua inserção neste novo ambiente? As dinâmicas da estrutura acadêmica e as relações sociais foram difíceis ou fáceis de se adaptar?
8. As amizades e os vínculos criados neste período foram significativos para seu desempenho no início da profissão? Para sua inserção no mercado de trabalho?
9. Neste período de vivência escolar, em algum momento sentiu que sofria algum tipo de preconceito ou que foi rejeitada, excluída. Passou por situações que marcaram e ou modificaram sua personalidade?
10. Quando entrou para o mercado de trabalho, como sentiu a recepção das pessoas que já estavam na instituição? Sentiu-se acolhida, deslocada? Foi mais fácil a criação do vínculo com seus superiores ou com os seus pares?
11. Sentindo-se mais engajada no ambiente de trabalho percebeu que preferia uma situação de trabalho individualizado ou criou oportunidades de diálogo e troca de experiências com colegas individualmente ou em grupos? Isso se alterou com o passar do tempo?
12. Como percebe sua interação com os professores, quando está na relação como Coordenadora Pedagógica? E como avalia sua relação com os alunos após as considerações dos professores a respeito do trabalho deles com a turma de alunos? Sente-se segura para interagir com os dois grupos? Como acha que construiu esse saber? No que as relações profissionais te ajudaram nesse saber? E com os pais?
13. Acredita que precisou renunciar a algo para ter equilíbrio na relação com alunos e professores?

14. Houve momentos em que se sentiu preterida ou deslocada por um dos dois grupos.
Como reagiu a essa situação?
15. Você acredita que consegue manter um bom relacionamento social, com abertura para diferentes indivíduos e grupos?