

CARLOS ROBERTO FERREIRA DA SILVA

**AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DOS GRUPOS DE ENCONTRO
PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
Universidade Federal de Viçosa
2015

CARLOS ROBERTO FERREIRA DA SILVA

**AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DOS GRUPOS DE ENCONTRO
PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Viçosa
Universidade Federal de Viçosa
2015

Dedico esse trabalho ao amigo
Walter Andrade Parreira
com quem aprendi a perceber
“... o que os meus olhos não podem ver,
coisas que só o coração pode entender...”
e aos meus pais
pelo apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Marcelo Loures dos Santos, pessoa sem a qual esse trabalho não teria sido concluído. Suas palavras me orientaram, acalmaram, incentivaram e me fizeram acreditar ainda mais na construção da nossa amizade.

Especialmente à disponibilidade, boa vontade, competência...da Eliane secretária do programa de pós-graduação do Departamento de Educação.

Às minhas filhas Júlia e Lis por compreenderem minha ausência em muitos momentos.

À Professora Ana Cláudia Chequer Saraiva pelas suas contribuições acerca da formação continuada de professores.

Aos amigos Cláudio, Raíza, Anderson Lee, Aline Jório, Lívia Martins, Ana Carolina Carvalho, cada um de vocês contribuiu de maneira particular.

Ao Fabrício e Leandro que me possibilitaram ser aprovado na seleção do mestrado, meu primo Evandro pelas ideias compartilhadas, meu pai pelas leituras e releituras, à Maiara Lis pela ajuda na defesa do projeto, a professora Rita Braúna pela compreensão, ao Rafael Barcelos pelas contribuições gerais na reta final, a minha irmã Adriana por ter cuidado da Júlia, a Miche e Gigi Favacho.

“O único homem instruído é aquele que aprendeu como aprender, o que aprendeu a adaptar-se e a mudar, o que se deu conta de que nenhum conhecimento é garantido, mas que apenas o processo de procurar o conhecimento fornece base para a segurança. A qualidade de ser mutável, um suporte no processo, mais do que o conhecimento estático, constitui a única coisa que faz qualquer sentido como objetivo para a educação”.

Carl Rogers

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 Pesquisas no campo da formação continuada	16
2.2 A formação continuada de professores: concepções, desafios e possibilidades...	20
2.3 Saberes docentes da experiência	26
2.4 ACP em diálogo com a educação	29
2.5 Pressupostos teórico-filosóficos da Psicologia Humanista	30
2.6 Educação Centrada no <i>Estudante</i>	32
2.7 Condições facilitadoras do desenvolvimento psicopedagógico	33
2.8 Conceito de Experiência ou Experienciação de Rogers e Gendlin	34
2.9 Saberes da Experiência no campo da formação de professores e Saberes Experienciais na concepção humanista experiencial	38
2.10 Grupos de Encontro	41
3 METODOLOGIA	43
3.1 Compreendendo a realidade escolar: como tudo começou...	43
3.2 Orientação paradigmática, Procedimentos, Instrumental e coleta de dados	46
3.3 Descrição do contexto e sujeitos da pesquisa	50
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	52
4.1 As entrevistas	52
4.1.1 Análise da 1ª entrevista	52
4.1.2 Análise da 2ª entrevista	55
4.2 Outros indicativos das possíveis contribuições dos Grupos de Encontro	70
4.3 Análise geral das entrevistas	72
5 CONCLUSÃO	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
ANEXOS	84

RESUMO

Esse estudo pretende investigar as possíveis contribuições dos Grupos de Encontro para a construção de Saberes Experienciais docentes, levando-se em consideração a Formação Continuada de professores. Os Grupos de Encontro, modelo de trabalho psicopedagógico da Abordagem Centrada na Pessoa, foram realizados semanalmente com professores dentro de uma escola de ensino fundamental pública ao longo de 18 meses. Entrevistas foram realizadas com os participantes dois anos após o término da referida intervenção. A partir dos relatos pode-se observar um aumento significativo dos níveis de Congruência, Empatia e Consideração Positiva Incondicional nas práticas docentes atuais desses professores. Na perspectiva dos professores, o aumento do nível dessas atitudes, está estreitamente relacionado à participação deles nos Grupos. Sabe-se por meio da literatura pertinente que os grupos dessa natureza tendem a aproximar seus participantes da sua Experiência. Dessa forma, esse estudo buscou investigar até que ponto o processo de experienciação pode contribuir para o desenvolvimento dos saberes docentes e, como consequência, as possíveis implicações na Formação Continuada de Professores. Portanto, as bases teóricas e metodológicas recorridas para o desenvolvimento dessa investigação foram alicerçadas na Psicologia Humanista de Carl Rogers e na Psicologia Experiencial de Eugene Gendlin.

ABSTRACT

This study aims to investigate the possible contribution of Encounter Groups to the construction of Knowledge Experiential by teachers in continuing education. Encounter Groups, psychopegagogical working model of the Person Centered Approach, were organized weekly with teachers in a primary public school over a 18-month period. Interviews were conducted with participants two years after the end of the intervention. From the reports it can be observed a significant increase in levels of congruence, empathy and unconditional positive consideration on current teaching practices. From the participant-teachers' perspective, increase in the level of these attitudes is closely related to their participation in the groups. It is known in the respective literature that groups of this nature lead participants to bond to one another. In this way, this study intends to investigate to what extent the experiencing process can contribute to the development of teaching knowledge and, consequently, the possible implications for Continuing Teacher Education. The theoretical and methodological basis of this study draws on Carl Rogers's Humanistic Psychology and Eugene Gendlin's Experiential Psychology.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores vem conquistando reconhecimento como matriz disciplinar, com modelos e métodos de investigação próprios. Pode-se considerar que a formação de professores é hoje um objeto de estudo singular para as ciências humanas, possuindo uma ampla comunidade científica atuante, um código de comunicação e um estatuto epistemológico próprio. Em contrapartida, o significativo aumento das pesquisas sobre esse tema vem trazendo novas exigências para os professores, o que promove um viés desafiador aos pesquisadores dessa área.

É incontestável o crescimento das pesquisas e do conhecimento acerca da formação de professores em diversos países, sobretudo a partir da década de 1980. As perspectivas e os enfoques para abordar esse tema também foram evoluindo gradativamente. Neste contexto, a formação docente deixa de ser considerada apenas uma etapa inicial, antecedente a atuação profissional, e assume uma nova configuração: caracterizar-se como um processo permanente, constitutivo do exercício profissional da docência e, também, como um espaço potencial de aquisição e construção de novos saberes.

Neste sentido, novos questionamentos e desafios se apresentam para os programas de formação, para os docentes formadores e para os pesquisadores. O que os professores concebem por formação continuada? Quais saberes docentes são construídos ou se destacam na concepção de formação permanente? Quais as experiências ocorridas nesse contexto? A busca de respostas para essas questões pressupõe uma reflexão antecedente na literatura pertinente das últimas décadas, sobre as concepções de formação e seus paradigmas.

Segundo Canário (1991), durante muitos anos a formação de professores foi entendida como sendo apenas o processo de formação inicial. Contudo, sabe-se por meio da literatura educacional que esse é um processo que deve ser assumido como permanente. De acordo com Schnetzler (2003), a formação de professores deve ser compreendida como um processo contínuo. Esse mesmo autor aponta três razões que justificam esse ponto de vista:

[...] “a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a

melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas (SCHNETZLER, 2003).

Corroborando com o reconhecimento de que a formação continuada é uma necessidade indispensável para a formação do profissional professor, ressalta-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), que no artigo 67 contempla a formação continuada de professores em capítulo próprio:

“A atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola” (BRASIL, 1999).

E em artigo subsequente, explana-se que:

“Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1999).

Adentrando um pouco mais no tema formação continuada podem-se destacar diferentes perspectivas de propostas formativas. A primeira prioriza a modalidade de cursos, palestras e congressos frequentados pelos professores após sua graduação. Nessa perspectiva, a ênfase recai sobre os espaços tradicionalmente considerados como lócus de produção de conhecimento. Desse modo, o professor retorna à universidade ou a espaços a ela relacionados para participar de cursos e programas, para assistir a palestras, congressos e seminários, que, na maioria das vezes, são proferidos por especialistas que muitas vezes podem estar distantes da realidade de atuação dos professores e da cultura escolar cotidiana.

A segunda dimensão, por sua vez, considera a trajetória de vida do professor, bem como sua atuação como docente, deslocando a formação de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas (currículos e disciplinas) para uma perspectiva que valorize também a prática cotidiana dos professores e seus saberes. Os argumentos de Tardif ilustram precisamente essa ótica sobre o professor:

“Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente alguém determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui

conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2000, p. 115).

A formação continuada parece então a não se limitar a uma atualização científica, didática e psicopedagógica do professor em cursos ou programas de treinamento desarticulados da realidade de atuação dos docentes. Ela deve proporcionar aos docentes descobrir, organizar, revisar e construir sua prática, promovendo a resignificação de seus saberes a partir da aquisição de novos saberes que não devem se limitar apenas à aquisição de novas informações ou de metodologias pedagógicas.

Dessa maneira, treinar a capacidade de memorizar e executar tarefas interessantes e motivadoras, que entretenham os estudantes dentro da sala de aula não parece se configurar num tipo de formação continuada que atenda as demandas complexas do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, um tipo de formação de professores para se caracterizar como continuado não deverá levar somente em consideração a disponibilização de informações a serem acumuladas, ou, considerar apenas os conhecimentos e saberes adquiridos ao longo da experiência de vida do professor, assim como apontam os atuais modelos de formação continuada. Em outras palavras, as duas dimensões de formação continuada, citadas anteriormente, quando aplicadas isoladamente ou até mesmo quando ambas são contempladas pelo processo de formação, parecem não garantir efeitos duradouros nem na pessoa e nem no exercício docente do professor.

Considerando o supracitado, pensar e praticar outros métodos de formação continuada parece se constituir numa tarefa urgente e imprescindível para o campo de formação docente atualmente. Métodos que não consideram a formação continuada como um produto, mas, sim, como detentora de um caráter processual, se tornam necessários. Sob essa ótica, surge a necessidade de compreender que a formação docente não acontece “fora do professor”. A formação deve ser despertada “dentro do professor”. Então, o que deve mesmo ser despertado? Deve ser despertada um mecanismo de auto-formação contínua. O professor, dessa forma, deve descobrir como ativar em si mesmo a capacidade de aprender continuamente a sua profissão a partir da sua experiência interna. Desse modo, o professor passa a ter a sua formação orientada pelos seus referenciais intrínsecos e não por exigências ou demandas externas.

A motivação em realizar esta pesquisa surgiu a partir de diversos interesses. Uma delas diz respeito à minha trajetória de formação profissional. Sou graduado em psicologia com especialização clínica na abordagem humanista. Atuo também com a

facilitação de Grupos de Encontro e na docência no ensino superior. Não tenho dúvidas que essas áreas são fontes da minha realização existencial. Tenho descoberto ao longo do tempo que as experiências por mim vivenciadas no exercício profissional têm contribuído cada vez mais para o desenvolvimento de relações humanas pessoais mais profundas e autênticas, elementos que vem se transformando em matéria-prima viva para minha realização, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional.

Atualmente leciono na União de Ensino Superior de Viçosa (UNIVICOSA) as disciplinas “Dinâmica de Grupos e Relações Humanas I e II”, para os 5º e 6º períodos, respectivamente, e a disciplina “Introdução à Filosofia”, para o 1º período. Além disso, exerço a função de Supervisor de Estágios em Psicoterapia Individual e em Grupo para as turmas do 8º, 9º e 10º períodos. Também atuo semanalmente, perfazendo seis horas, na facilitação de Grupos de Encontro com os funcionários e estudantes dessa mesma instituição. Realizei Grupos de Encontro terapêuticos durante 2 anos em consultório particular e em parceria com outro psicólogo chegamos ao número de 25 Grupos de Encontro de final de semana facilitados somando em torno de 500 participantes. Desde o ano de 2008, tenho participado dos fóruns da ACP em âmbito regional, nacional, ibero-americano e mundial, com raras exceções, resultando em mais de 3.000 horas de participação de grupos dessa natureza. Essas experiências têm me proporcionado diversos aprendizados e profundas experiências vividas intra e interpessoalmente.

Outra motivação para a realização deste estudo refere-se à sua relevância acadêmica e científica, uma vez que quando se fez uma revisão bibliográfica não foi encontrado um número expressivo de trabalhos publicados sobre a formação continuada fundamentada em uma abordagem personalista que articulasse o campo educacional de formação docente à teoria humanista rogeriana. A partir das consultas bibliográficas realizadas por essa pesquisa, questionou-se se estão sendo desenvolvidas intervenções colaborativas no seio escolar que visem à formação continuada de professores e até que ponto essas supostas intervenções tem dialogado com a realidade singular das comunidades escolares. Consideramos oportuno ressaltar nesse momento que nossa pesquisa bibliográfica revelou que praticamente não há pesquisas ou publicações no Brasil sobre a formação continuada de professores a partir dos Grupos de Encontro, fato que nos incentivou o desenvolvimento desse estudo.

Para que as ações de formação de professores contemplem a construção constante de novos saberes e ações docentes é preciso promover o desenvolvimento dos educadores em sua dupla dimensão, pessoal e profissional. Sob essa perspectiva

destaca-se como experiência o trabalho de Grupos de Encontro, realizado com professores do ensino fundamental de uma rede municipal, situada em uma cidade da Zona da Mata Norte-mineira. O referido trabalho vem se configurando como uma ferramenta aliada para a formação continuada nas escolas com vistas a colaborar com o desenvolvimento das capacidades intrapessoais e inter-relacionais dos professores, contribuindo para a melhoria das relações humanas entre os membros da comunidade escolar como professores, estudantes, pais e gestores.

De maneira geral, os Grupos de Encontro pareciam estimular a aproximação dos seus participantes à sua experiência, ou seja, é comum que a consciência dos seus participantes se torne mais atenta aos próprios sentimentos, pensamentos, às sensações corporais. É como se as pessoas passassem a olhar “para dentro” de si mesmas, e quando esse olhar acontece ampliam-se as possibilidades dessas pessoas darem um significado ou um sentido para sua vida de acordo com sua experiência. A partir da conscientização no aqui agora do seu fluxo experiencial, os participantes dos Grupos de Encontro tornam possível a elucidação dos aspectos implícitos no seu “universo psicológico”. O processo acima descrito é denominado *experienciação*, tema que será abordado com mais detalhes ao longo desse estudo.

Quanto à circunstância descrita no parágrafo anterior que associa a facilitação do processo de *experienciação* a esse tipo de grupo, Rogers (1970), em seu livro sobre os Grupos de Encontro, corrobora com os seguintes dizeres:

Muitos sentimentos são livremente expressos no momento em que acontecem e, assim, são experienciados no presente imediato. Estes sentimentos são reconhecidos ou aceitos. Sentimentos que foram previamente negados tendem a aparecer agora na consciência... Sentimentos que eram antes negados são agora experienciados de um modo imediato e com aceitação. Frequentemente, esse experienciar é intenso e libertador. Há agora plena aceitação da experiência que fornece clara e útil referência para chegar às significações latentes do encontro do indivíduo consigo e com a vida. Reconhece-se que o eu agora está se tornando o próprio experienciar (ROGERS, 1970, p.145;146).

Diante de todo contexto exposto até agora, elaboramos alguns objetivos que consideramos pertinentes ao desenvolvimento desse atual estudo: 1) Quais as possíveis contribuições dos Grupos de Encontro para a formação continuada; 2) Como os Grupos de Encontro favorecem o processo de *experienciação* e, com isso, a formação continuada de professores? 3) Qual a importância da *experienciação* para o desenvolvimento dos saberes experienciais docentes?

Para tentar responder a essas perguntas, esse atual estudo foi buscar na teoria da Psicologia Humanista, mais precisamente na Abordagem Centrada na Pessoa de Carl Rogers e na Psicologia Experiencial de Eugene Gendlin, o conceito de Experiência. A primeira vista, esse conceito parece oferecer subsídios teóricos para se pensar a formação continuada como um modelo processual que associa a formação docente à experiência interna do professor. Com o objetivo de esclarecer o conceito de Experiência, segue-se a seguinte definição rogeriana:

esta noção se refere a tudo que se passa no organismo em qualquer momento e que está potencialmente disponível à consciência; em outras palavras, tudo o que é suscetível de ser apreendido pela consciência. A noção de experiência engloba, pois tanto os acontecimentos de que o indivíduo é consciente quanto os fenômenos de que é inconsciente. (ROGERS, 1959, p.160)

Em síntese, a linha condutora desse trabalho pretende verificar as possíveis contribuições do conceito de Experiência e da efetivação da proposta formativa contida nesse conceito a partir dos Grupos de Encontro para o desenvolvimento dos saberes experienciais na formação continuada de professores considerando o relato das professoras.

Quanto ao conteúdo desenvolvido por essa pesquisa, podemos dizer que primeiro e o segundo capítulos constituirão os referenciais teóricos dessa pesquisa. O primeiro apresentará os temas referentes à área da pedagogia. Será apresentado o estado da arte que orientou a trajetória teórica da nossa investigação. Em seguida, abordaremos a formação de professores com ênfase principalmente em dois aspectos: a formação continuada de professores e os saberes docentes.

O segundo capítulo, abordará a Psicologia Humanista/Experiencial. Serão apresentados os pressupostos filosóficos dessa área da psicologia. Em seguida, apontaremos as atitudes básicas da Abordagem centrada na Pessoa e as implicações dessas no campo educacional. Os Grupos de Encontro e o conceito de Experiência terminam de compor esse capítulo.

O terceiro capítulo apontará a metodologia dessa pesquisa. Será apresentada a realidade escolar que serviu como lócus de investigação da nossa pesquisa. Em seguida, descreveremos o contexto, as pessoas (“sujeitos”) da pesquisa, a modalidade e os procedimentos metodológicos adotados.

O quarto capítulo será composto pela apresentação e pela análise das entrevistas realizadas com as professoras que participaram continuamente dos Grupos de Encontro.

As entrevistas serão analisadas uma a uma articuladas aos conceitos teóricos da Psicologia Humanista/Experiencial e posteriormente as análises gerais.

O último capítulo apontará as considerações finais. Inicialmente, as considerações serão apresentadas em forma de texto e posteriormente serão resumidas em forma de tópicos com o intuito de facilitar o entendimento e a visualização das conclusões dessa pesquisa.

Gostaríamos de esclarecer ao leitor uma possível contradição observável na linguagem em terceira pessoa utilizada nesse estudo. É possível que alguém questione e por isso fazemos questão de esclarecer. Ora, ao se assumir a Abordagem Centrada na Pessoa com frequentes incursões na Psicologia Experiencial de Eugene Gendlin, como fundamentação teórica para essa investigação, não seria mais coerente você escrever em primeira pessoa? Respondo assim a essa possível questão. Escrevo em terceira pessoa pelo simples fato de considerar que esse estudo realmente não está sendo desenvolvido somente por mim. Sei que posso correr o risco de tornar impessoal a linguagem e também de não colaborar para a consolidação da natureza personalista da pesquisa científica. Esse estudo não é fruto de um eu e sim de um nós.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentaremos os temas abordados nesse estudo. Inicialmente consideramos pertinente abordar aspectos da literatura e das pesquisas no campo educacional com o propósito de situar e fundamentar nosso objeto de pesquisa. Desse modo, o primeiro eixo desse referencial teórico trata da formação de professores, com ênfase na formação continuada; a escola como lócus de formação continuada; e os saberes docentes, destacando os saberes da experiência. O segundo apresenta um estudo sobre pesquisas já realizadas que dialogam com o objeto de pesquisa. O terceiro sistematiza a Psicologia Humanista/Experiencial em diálogo com a educação e os Grupos de Encontro realizados com professores, objetivando sua formação continuada.

2.1 Pesquisas no campo da formação continuada

Esse tópico descreve o resultado das investigações realizadas sobre os principais eixos temáticos que compõem este estudo. Procurou-se conhecer e compreender o que revela a literatura do campo educacional sobre a formação continuada de professores, considerando a escola como um ambiente onde os professores continuam aprendendo sua profissão e desenvolvendo os seus saberes docentes. Para situar o estado do conhecimento na literatura, mapeou-se o tema proposto em diferentes fontes da área científica educacional, acreditando que a pesquisa dessas fontes ofereça uma parcela significativa das publicações em perspectiva nacional. A primeira fonte de consulta foi o banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), por armazenar todas as produções dos programas de pós-graduação do País, sendo um banco de dados representativo em âmbito nacional. Em seguida, nosso olhar se lançou para as publicações nas reuniões anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), considerada pertinente por se tratar de reuniões que agregam um número significativo de pesquisadores qualificados do País, a fim de publicarem seus artigos, contendo relatos das principais pesquisas desenvolvidas. Nossa última fonte de dados se concentra na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), que é uma biblioteca eletrônica que abrange uma conceituada coleção de periódicos científicos brasileiros.

Primeiramente, delimitou-se o período das publicações dos artigos, das dissertações e das teses pesquisadas entre os anos de 2007 e 2012. Em seguida, foram usadas algumas expressões que buscavam delimitar o tema em questão com a maior

precisão possível. É importante ressaltar que a princípio utilizamos a denominação Grupos de Encontro em nossa busca sobre as pesquisas, no entanto nenhum trabalho que articulasse os Grupos de Encontro aos saberes docentes e à formação de professores foi encontrado. Por esse motivo, procuramos alternativas para verificar as pesquisas que contemplassem esse tipo de grupo aos nossos tema de estudo. Seguem então, alguns dos termos utilizados: escola como lócus de formação continuada de professores e/ou docente; escola como lugar e/ou local onde professores aprendem sua profissão; e formação docente e cotidiano escolar. Encontramos um número bastante restrito de trabalhos em termos quantitativos a partir dessas expressões nas fontes e datas supracitadas. Aqueles que foram identificados nesses moldes da pesquisa serão devidamente descritos nas páginas subsequentes deste trabalho. Realizou-se a leitura dos resumos desses artigos com o objetivo de criar uma estratégia de pesquisa que oferecesse dados mais próximos da realidade das publicações acerca do tema pesquisado.

Ao terminar a leitura dos artigos que traduziam a concepção da escola como lugar onde os professores aprendem seu trabalho, duas características predominantes foram constatadas: 1) a ideia da formação de professores como um processo contínuo; e 2) quando a escola é considerada local de formação docente, os saberes da experiência são os mais evidenciados.

Após realizar esse passo, foram utilizadas as seguintes palavras/expressões e suas possíveis combinações em termos de ordem durante a pesquisa, na tentativa de refinar a busca em direção do foco principal: formação continuada de professores; cotidiano escolar; saberes docentes experienciais. O volume de trabalhos encontrados poderá ser verificado na tabela 1.

Uma nova leitura dos resumos foi realizada a partir das expressões citadas, com o objetivo de buscar na literatura o que existe ou já foi dito sobre o tema selecionado, ao mesmo tempo tentando identificar os possíveis aspectos contemplados ou as lacunas deixadas por essas publicações. Por fim, buscou-se investigar o que tem sido realizado atualmente a respeito do tema aqui proposto.

Foi possível observar que não é comum o título dos trabalhos contemplar precisamente os temas a serem investigados. Sendo assim, além de selecionar os trabalhos a partir das palavras/expressão-chave da estratégia de pesquisa, buscou-se eleger os títulos que permitiam associar ao tema deste estudo. Portanto, alguns títulos podem parecer “fora de contexto”, mas eles constam aqui neste trabalho remetem ao fato de que seus resumos apresentaram ideias comuns ao nosso tema.

A seguir serão apresentados os números e dados obtidos na pesquisa realizada no banco de dissertações e teses da Capes, entre 2007 e 2011 (Tabela 1), por essa periodicidade disponibilizar virtualmente os trabalhos. Em seguida, serão apresentados os dados da pesquisa realizada dos artigos dos Grupos de Trabalho (GTs) das reuniões anuais da Anped, referentes ao GT-08 (Formação de professores), a partir da 31^a reunião até a 35^a reunião, por também estarem disponíveis virtualmente. Por fim, serão apresentados os dados obtidos a partir da pesquisa no SciElo (Tabelas 2, 3, 4 e 5).

Tabela 1 – Publicações relativas ao período de 2007-2012. Capes, ANPED e SciElo.

Período Analisado	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Capes: Dissertações de Mestrado	6	9	6	5	5	-	31
Capes: Teses de Doutorado	3	3	4	5	3	-	18
ANPED	-	5	2	1	4	4	16
SciElo	4	5	3	2	3	1	18
Total	13	22	15	13	15	5	83

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com o estado da arte referente às publicações sobre as pesquisas realizadas na área de formação docente nos últimos anos, foi possível perceber que a década de 1970 ficou marcada pelo signo da formação inicial de professores, fundamentada em um paradigma técnico-instrumental que privilegiava os métodos e as técnicas de ensino. A década de 1980 levou em consideração a temática “profissionalização em serviço dos professores”, apontando para a necessidade de se compreender a prática educativa para além de uma visão estritamente técnica. Era preciso pensar a educação dentro de um contexto sociopolítico, influenciado pelas abordagens sociológicas e filosóficas. Já a década de 1990, e nas décadas posteriores, os investimentos se deslocaram para o campo da formação continuada de professores e na diversidade de espaços e experiências que a configuram.

Especificamente tratando do campo de estudo da formação docente pode-se dizer que a formação inicial de professores se justifica pela necessidade de qualificação profissional para o exercício da função docente, devendo estar, no entanto, adequada às exigências educativas nos vários níveis de ensino. Em geral, a formação inicial revela-se indispensável para a prática pedagógica em todas as áreas educacionais, visto que o licenciando deve estar preparado para as mais diversas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. No entanto esse modelo de formação não consegue suprir todas as demandas que lhe são impostas, seja pela frágil articulação entre as

intuições formadoras e as escolas de ensino fundamental e médio, seja pela estrutura curricular linear dos cursos de licenciatura.

As pesquisas destacaram, de modo geral, o saber docente em sua construção cotidiana, integrando três elementos principais: a formação continuada, a escola como núcleo formativo e os saberes experienciais. Ao associar esses elementos, a dimensão formadora da prática docente fundamenta-se na concepção de que os saberes devem ser construídos e reconstruídos em um movimento contínuo. Neste sentido, o saber da experiência deve ser compreendido como núcleo vital do saber docente, no qual o professor é considerado sujeito de sua própria formação e a escola um espaço privilegiado da construção desses saberes. Ocorre, portanto, a valorização dos saberes da prática e o reconhecimento do docente como sujeito que discute, propõe e organiza sua própria formação e de seus futuros pares.

As pesquisas demonstram um número considerável de autores que discorrem sobre a formação continuada de professores, apontando a insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento profissional do professor. Segundo essas pesquisas, na perspectiva da formação continuada os profissionais são detentores de vasta multiplicidade de saberes decorrentes das experiências vivenciadas em toda a trajetória de vida, que inclui desde o convívio familiar, passando pelos conhecimentos escolares, vivenciados e apreendidos na condição de alunos, no ensino superior e os partilhados e adquiridos na atuação profissional, entre outros.

As pesquisas ainda evidenciaram a escola como um espaço plural, de permanente construção de saberes, de interações que incorporam significados e reelaboram novos saberes diante dos desafios cotidianos. Salientam também a escola como locus formativo, ressaltando a formação continuada como um caminho que visa à profissionalização e à valorização do docente. Fica evidenciado que as competências somente se revelarão significativas quando estiverem providas de sentido na realidade escolar. Alguns autores apontam que na escola o trabalho docente é percebido como fruto das interações humanas, relevando-se dessa maneira os saberes inter-relacionais.

Os trabalhos pesquisados ainda revelam que as atividades do cotidiano escolar mobilizam os saberes da experiência e que estes são inerentes ao exercício docente. De acordo com esses estudos, a mobilização dos saberes da experiência potencializa a inovação curricular, o desenvolvimento profissional autônomo, a reflexão crítica sobre a prática, o saber lidar com situações novas, a improvisação na sala de aula e a solução de problemas no momento em que esses estão acontecendo, entre outros aspectos.

Desse modo, compreende-se que o processo de constituição dos saberes docentes envolve uma perspectiva de formação profissional que enfatiza aqueles saberes que contemplam a diversidade e a realidade da prática docente. Assim, o cotidiano da vida profissional e as relações e os saberes da experiência foram tomados como indissociáveis e constituidores da identidade profissional.

2.2 A formação continuada de professores: concepções, desafios e possibilidades...

A partir do levantamento bibliográfico realizado para essa pesquisa, podemos dizer que quando falamos de formação docente pensamos muitas vezes que esse campo de conhecimento se restringe a fazer um curso de graduação e que assim bons professores serão formados e estarão qualificados para dar aula. Entretanto, ser professor requer mais do que isso. É preciso adquirir toda uma bagagem de conhecimentos, que quase sempre não se aprende só na universidade. A formação de um bom profissional depende também de toda a situação cultural em que está inserido, da realidade do sistema de ensino e da própria formação adquirida como ser humano, como pessoa.

De acordo com o contexto acima descrito, diversos temas de estudo transitam pelo vasto campo da educação em tempos hodiernos. No entanto um tema, em específico, parece ter relevância proeminente no que diz respeito à relação ensino-aprendizagem: a formação docente.

Os esforços em prol do desenvolvimento e da formação de professores não foram em vão, afinal, a formação de professores conquistou reconhecimento como matriz disciplinar independente, consolidação científica e validade epistemológica com modelos e métodos de investigação próprios.

Muitos pesquisadores vêm estudando a base de um conhecimento profissional para o ensino a partir de uma variedade de perspectivas teórico-metodológicas. Há estudos que focalizam fontes e fundamentos das compreensões dos professores, procurando estabelecer relações entre os conhecimentos por eles construídos ao longo de sua vida profissional e aqueles adquiridos em cursos de formação inicial e/ou programas de formação continuada.

No que diz respeito à profissão docente, Rodrigo Diégues (1980) afirma que a formação é o ensino profissionalizante para o ensino, ou seja, é uma atividade intencional que visa contribuir para a profissionalização das pessoas encarregadas de educar outras pessoas. Sob essa ótica, identificam-se abordagens que destacam a

formação técnica, outras a pessoal, e existem aquelas que consideram imprescindível a combinação dos saberes pedagógico-científico.

Revisitando a literatura científica, identificamos a presença de dois grandes paradigmas que fundamentam as teorias sobre a formação docente. O primeiro denominado de Paradigma da Racionalidade Técnica e o segundo de Paradigma da Racionalidade Prática.

O Paradigma da Racionalidade Técnica possui uma percepção da educação em uma perspectiva exclusivamente profissionalizante, fato decorrente de sua fundamentação filosófica positivista, que busca a universalização de conceitos e a descoberta de verdades que respondam de maneira generalista os fatos e o humano. Sob a influência da psicologia comportamental e das tecnologias da educação, as estratégias de ensino dessa concepção são voltadas, portanto, aos aspectos racionais e técnicos e buscam a elaboração de teorias generalistas sobre o ensino. Nesse ambiente, a padronização, o intelectualismo, a erudição e os planejamentos rigorosos destacavam-se, entre outras, como ferramentas didáticas instrucionais altamente eficazes. A citação de Nóvoa (1992) parece exemplificar a concepção de formação de professores descrita anteriormente:

A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos 'científicos'. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva (NÓVOA, 1992, p. 16).

De acordo com Candau (1982) e Feldens (1984), a maior parte dos estudos publicados no campo da educação sobre formação de professores permaneceu, durante anos, orientada pela instrumentalização técnica. Somente a partir do final da década de 1970 começaram a surgir movimentos contrários ao enfoque técnico e fundamentalista, até então predominante, originando a expressão Racionalidade Prática.

O paradigma da racionalidade prática concebe o professor como protagonista de sua prática educativa, que reflete sobre suas ações, busca solucionar problemas e desenvolve sua criatividade na construção de seus saberes. A formação de professores deve ser compreendida como um *continuum*, um processo de desenvolvimento para a vida toda. Essa deve privilegiar a prática reflexiva e a aquisição permanente de novos saberes e competências pedagógicas (MIZUCAMI; REALI, 2002). Portanto, o aprendizado da profissão não se encerra na formação inicial, tornando-se um processo permanente e inerente à atividade docente.

Donald Schön (1992), autor cujo pensamento revela-se como um dos mais representantes desta concepção, considera que se a formação de professores for submetida unicamente às condições do paradigma anterior, o processo de ensino-aprendizagem se fundamentará na transferência de conhecimentos prévios, o que poderá torná-lo estéril ou estático. O modelo da Racionalidade Prática concebe que o aprendizado da profissão não se encerra na formação inicial e, sim, que as competências e os saberes docentes são construídos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Portanto, o professor aprende também com a prática, superando a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula. Esse conhecimento pode então ser entendido

como um saber, ou conjunto de saberes, contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares, refletindo as concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas e dilemas do professor, tratando-se de um saber ou de uma multiplicidade de saberes com regras e princípios práticos, expressos nas linhas de ação docente (PACHECO; FLORES, 1999, p. 22).

Integrando essa nova perspectiva, da racionalidade prática, encontram-se os conceitos de professor reflexivo, de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, elaborados por Donald Schön (1992).

Diversos autores da educação, como Nóvoa (1991), Candau (1996) e Tardif (2005), compartilham dessas reflexões e buscam compreender a formação não relutante a uma etapa que se conclui, mas como um processo permanente e contínuo de construção da profissão docente. A formação deve englobar experiências e valores sociais adquiridos ao longo da vida, como a sua educação familiar, a convivência com seus professores durante sua vida escolar, os conhecimentos acumulados no exercício da docência, entre outros inúmeros aspectos de sua vida.

Dessa maneira, o ensinar e o aprender vêm se revelando por meio de um processo transitório, como afirma Garcia (1990): as mudanças no campo educacional têm implicado uma nova concepção de atividade docente que busca reconhecer a formação como um processo contínuo. Portanto, concordamos com a afirmação de Rogers que

o único homem instruído é aquele que aprendeu como aprender, o que aprendeu a adaptar-se e a mudar, o que se deu conta de que nenhum conhecimento é garantido, mas que apenas o processo de procurar o conhecimento fornece base para a segurança. A qualidade de ser mutável, um suporte no processo, mais do que o conhecimento

estático constitui a única coisa que faz qualquer sentido como objetivo para a educação no mundo moderno (ROGERS, 1985, p.65).

A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. Essa formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial, mas para aqueles profissionais que já estão atuando, há pouco ou muito tempo, ela se faz relevante, uma vez que o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõem ao profissional, à escola e às instituições formadoras, a ideia da continuidade, o aperfeiçoamento da formação profissional. Mas, para que realmente a formação continuada atinja seu objetivo, precisa ser significativa para o professor. Segundo Nascimento (2000), as propostas de capacitação dos docentes têm apresentado baixa eficácia, e algumas das razões apontadas são: a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais; entre outros.

No entanto, é possível imaginar que a combinação de alguns fatores possa levar a uma capacitação, no mínimo, mais eficaz. Candau (1997) apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como locus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Isto significa dizer que a formação continuada precisa: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; depois, valorizar o saber docente, ou seja, o saber curricular e disciplinar, mas também o saber da experiência; por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica (teoria + prática).

Não podemos, assim, pensar a formação de professores sem uma análise crítica que possibilite pensar a serviço de que estão as ações de formação e em que medida podem caminhar na superação da dicotomia entre teoria e prática. Nesse sentido, ressaltamos que a formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis (LIMA, 2001,p.30)

O professor passa, inevitavelmente, a assumir a responsabilidade de ser agente e sujeito de seu processo de transformação, transformador e, ao mesmo tempo, em formação. Imbernón (2000) afirma que uma nova formação, inicial e permanente, requer espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza.

Enfatizando agora a escola como lócus de formação continuada de professores diferentes modelos de formação continuada de professores construídos a partir de distintas perspectivas estão sendo contempladas nas atuais pesquisas do campo da formação docente como já discorremos anteriormente, o esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber – saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica (HAMELINE, 1991) – entretanto um desafio revela-se à formação continuada de professores. Trata-se de conceber a escola como um ambiente onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas.

Em direção aos caminhos de uma concepção que se desvia do eixo de uma concepção “clássica” da formação continuada, uma tese vem conquistando maior consenso entre os profissionais da educação. Trata-se da consideração da escola como lócus de formação de professores. Nessa perspectiva encontra-se o pensamento de Antônio Nóvoa:

a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991)

Dessa maneira cabe aos professores se assumirem como produtores de sua profissão. Mas sabemos hoje que não basta mudar o profissional, pois é preciso mudar também os contextos em que ele intervém (HOLLY & MCLOUGHLIN, 1989; LYONS, 1990). Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham.

O desenvolvimento profissional dos professores deve então estar articulado com as escolas e os seus projetos e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, assim como dizia o poeta espanhol Antônio Machado “no hay camino, se hace el camino al andar”. É esta perspectiva de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que pode oferecer um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (MCBRIDE, 1989).

Podemos dizer que a formação dentro da escola vem alcançando reconhecimento nos últimos anos, como também confirmam Mediano (1992), Kramer (1991; 1995), Mendonça (1991), sob a ideia de que a escola é o lócus de formação ideal para o professor em serviço. Acreditamos que a formação de professores considerada dessa forma permite a tão almejada unidade entre a relação teoria-prática como sugerem vários autores do campo educacional. Para que a formação ocorra de maneira integral “é indispensável que a teoria que tenha nascido da prática real naqueles a quem se dirige seja tomada a consciência da prática, ou pelo menos, dos sentimentos que os animam...” (CANDAU; LELIS, 1990).

Consideramos oportuno nesse momento esclarecer que os Grupos de Encontro, como serão explicados nas páginas subsequentes, ressaltam e favorecem a tomada de consciência da prática e dos sentimentos que impulsionam a mesma, assim como foi ressaltado pelos últimos autores citados. Candau (1997) ainda resalta que “é preciso deslocar o lócus da formação continuada de professores da universidade para as escolas de primeiro e segundo graus”.

A nosso ver, o cotidiano escolar oportuniza ao professor a possibilidade de aprender, reestruturar o aprendido, construir e desconstruir seus saberes, realizar descobertas para as suas ações pedagógicas, aprimorar de forma plural a sua formação. Entretanto, consideramos pertinente ressaltar que não é o simples fato de estar na escola e desenvolver uma prática escolar que garante condições que acrescente ao processo formativo. Práticas pedagógicas repetitivas, “mesmóticas”, automatizadas e que desconsideram o tempo presente, geralmente não promovem o desenvolvimento contínuo da formação, pelo contrário, tornam-no estéril.

Outro ponto a ser ressaltado que corrobora com a valorização da escola como lugar onde os professores aprendem sua profissão e lapidam suas práticas pedagógicas refere-se ao fato de que as pesquisas nesse campo demonstrarem cada vez mais confluência para que a formação seja um processo coletivo, construído conjuntamente por grupos de professores ou por todo corpo docente de uma determinada instituição escolar, assim como afirma Kramer (1995), “os professores vão aprendendo uns com os outros construindo um conhecimento de que careciam”.

Adotar procedimentos participativos e dialógicos, em que o professor seja ouvido, quer pelos colegas, quer pelo facilitador dos Grupos, caminha ao encontro de outro tipo de saber docente genuíno na escola que são os saberes inter-relacionais. No dia-a-dia da escola, não é comum vermos essa oportunidade de troca de conhecimentos,

confronto de práticas e ideias, o que parece ser consensual entre os professores e pesquisadores, a importância para o crescimento profissional.

No entanto, gostaríamos de demonstrar nossa consciência quanto aos desafios que surgem quando se tem a escola como lócus de formação. Procuraremos expressar alguns deles por meio das seguintes questões: Quais os potenciais formadores podem ser extraídos do cotidiano escolar? De que forma a formação, tendo em vista a escola como lócus, pode produzir ou promover práticas pedagógicas inovadoras? Que condições são necessárias mobilizar para que as práticas docentes cotidianas possam ser exploradas em todas as suas possibilidades formativas?

Se por um lado não são poucos os desafios a serem enfrentados, em contrapartida, partir do reconhecimento da escola como local privilegiado de formação parece revelar potenciais que colaboram para o avanço do desenvolvimento da formação docente. Nessa linha, estimular a articulação de componentes formativos ao cotidiano escolar não desloca professor para outros espaços, o que é um problema recorrente devido às dificuldades de organização estrutural do cotidiano escolar. Outro potencial diz respeito elaboração de práticas formativas, pois quando essas são formuladas a partir do interesse dos professores e das necessidades da realidade do contexto escolar elas tendem a serem mais assertivas.

2.3 Saberes docentes da experiência

Quando se aborda o tema saberes docentes, algumas questões podem ser apontadas, entre elas: quais os tipos saberes servem de base ao ofício de professor? Quais são as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente nas salas de aula e nas escolas a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza humana desses saberes? Como esses saberes são adquiridos? Esses são alguns exemplos, dentre tantas possíveis reflexões, ao se tratar dos saberes pertinentes ao professorado.

Os saberes profissionais são um ponto de partida ou um dos elementos mais facilmente identificáveis na formação continuada e têm um traço marcadamente experiencial. Não são simplesmente um referencial teórico que municia o professor para que ele enfrente e até se sobreponha à realidade em que atua. Não são saberes da ou sobre a prática. São saberes práticos que se integram e tornam-se parte constituinte da prática (TARDIF, 2002). E é com base neles que o professor avalia o realismo das reformas e a viabilidade das propostas para o trabalho que lhe são feitas.

Se considerarmos a formação de professores um conjunto que unifica os saberes valorizando o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional, poderemos mais facilmente constituir a identidade do professor. Autores como Tardif, Lessard e Lehayé (1991), citados por Candau (1996), recomendam a necessidade de o professor mobilizar distintos tipos de saberes docentes em sua prática profissional. Tardif (1991) apresenta os quatro saberes que constroem a profissão docente: 1) os saberes da formação profissional, que são aqueles transmitidos pelas instituições de formação profissional e passam a ser incorporados à prática docente; 2) os saberes disciplinares, que são os saberes mais específicos, relacionados aos diversos campos do conhecimento e que se encontram nas universidades sob a forma de disciplinas; 3) os saberes curriculares, que correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos; 4) os saberes experienciais, que são aqueles que surgem na prática e pela prática, validados pelo professor e acoplados na constituição de seu profissionalismo.

Mesmo reconhecendo e desenvolvendo sua argumentação no sentido de afirmar que há diversos saberes relacionados ao fazer dos professores, Tardif chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores. Ao se referir a estes saberes Tardif (2002) faz seguinte descrição:

esse tipo de saber profissional encerra também aspectos psicológicos e psicossociológicos, pois exige do professor um conhecimento sobre si mesmo e um reconhecimento por parte dos outros. O saber do professor é um saber experiencial, pois é prático e complexo (TARDIF, 2002).

Nesse sentido, Tardif (1999) está de acordo com Schön (1992), quando aponta que as aprendizagens profissionais são temporais e, que, à medida que o tempo passa, novas ações surgem a partir das experiências interiorizadas e reavaliadas.

Ainda na perspectiva de Tardif (2002; 2011), os saberes experienciais dos professores são o resultado de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional. Nesse sentido, a interação entre os professores desencadearia um processo de valorização e de reconhecimento desses saberes como saberes de uma classe e não de um profissional em específico.

Para Gauthier et al, (2006), entretanto, esse processo não parece suficiente no sentido de garantir que a sociedade reconheça que os professores possuem um saber que lhes é característico. É preciso, segundo esses autores, que os saberes experienciais dos professores sejam verificados por meio de métodos científicos e, então, divulgados e reconhecidos como o saber profissional dos professores.

Gauthier (1998) também descreve algumas categorias distintas que compõem o reservatório de conhecimentos dos professores, são eles: os saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes da ação pedagógica e os saberes experienciais.

No entanto, atualmente, entre os diversos tipos de saberes, um deles tem sido tema frequente nos atuais estudos e congressos da área educacional. Trata-se dos saberes da experiência ou saberes experienciais.

A valorização dos saberes da experiência alcança reconhecimento nas pesquisas no campo da formação e das práticas docentes a partir da década de 1970, sendo constantemente apontado como ponto central de referência para se repensar a formação de professores adequada a desafios do atual contexto educacional.

Levando em consideração as características do ambiente em que o docente atua, pode-se dizer que a aprendizagem da docência deve implicar o desenvolvimento de competências como o de fazer face ao imprevisto, ao inédito, a aquilo que não é conhecido (PERRENOUD, 1993). As situações que os professores são obrigados a enfrentar e a resolver apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas (NÓVOA, 1991).

Embora caracterizados por diversidade teórico-metodológica, autores como Tardif (1991), Nóvoa (1992) e Schön (1997) evidenciaram em suas publicações que os pensamentos, as crenças e as ideologias pessoais dos professores, elementos constitutivos de seus saberes experienciais, exercem papel importante na construção de suas práticas em sala de aula. São incorporados à vivência individual e coletiva e se traduzem em habilidades de saber fazer e saber ser. São conhecimentos que surgem da experiência e são por ela validados.

Sob esta ótica, concordamos com a posição de Nóvoa (1992) quando afirma que a formação de professores não acontece por acumulação de conhecimentos e técnicas, mas, sim, por meio de um trabalho de reflexividade crítica e de reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional. Tardif (2002) afirma, em relação à

formação dos professores, que formar é formar-se, o que implica necessariamente responsabilizar-se pessoalmente pela sua própria formação.

As perspectivas apresentadas confirmam a concepção compartilhada por vários autores apresentados neste trabalho, que defendem uma formação continuada de professores que contemple o desenvolvimento de atitudes e conhecimentos, destacando-se o conhecimento experiencial do professor como instrumento de mediação e reconstrução. O conhecimento adquirido ao longo da vida pela experiência é tácito, espontâneo e muitas vezes intuitivo.

2.4 ACP em diálogo com a educação

Esse tópico apresenta os principais elementos que compõem os princípios psicopedagógicos humanistas fundamentados na teoria de Carl Rogers e que foram orientadores na intervenção realizada com os professores da escola referência desta pesquisa. São eles: Congruência, Empatia e Consideração Positiva Incondicional.

A princípio consideramos relevante destacar que o psicólogo e pesquisador Carl Rogers, além de ter publicado inúmeros artigos científicos e capítulos de livros sob o tema da educação e do processo de ensino-aprendizagem, ainda é autor de dois livros especificamente sobre a educação. O primeiro recebeu o título de “Liberdade para Aprender” (1975) e o segundo “Liberdade para Aprender em nossa Década” (1985).

Ambos buscam novas concepções para a educação e questionam os métodos tradicionais, sendo a liberdade o esteio de sua teoria educacional. Em se tratando do tema liberdade articulado à educação, é oportuno recorrer a um dos grandes intelectuais do século passado. Albert Einstein sustentava a ideia de que era pouco menos que um milagre que os métodos modernos de educação tradicionais não tenham ainda estrangulado inteiramente a sagrada curiosidade da inquirição, pois esta delicada planta, além de estímulo, necessita principalmente de liberdade; sem esta, ela é inevitavelmente levada à destruição e à ruína.

Sob a luz do ambiente educacional de formação docente e ensino escolar atual, alguns pesquisadores, como Nóvoa (1991), Shön (1992) e Tardif (1999), apontam para a necessidade do desenvolvimento humanístico na formação dos professores e das práticas docentes. Conforme salientado por Lelis (2010), o trabalho docente reveste-se de grande complexidade do ponto de vista emocional, afinal os professores vivem em um espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Apoiando-se nessa ideia,

torna-se importante que o professor desenvolva as qualidades intrapessoais e interpessoais que visem ao seu crescimento pessoal e à sua capacidade relacional.

Maroy (2008) afirma que “o docente é um ser em relação, não só com seus estudantes, mas com seus colegas, pais, gestores dos sistemas de ensino, sindicatos”.

Imbernón (2000) sugere que uma nova perspectiva na formação, inicial e permanente, requer espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza. Corroborando com essa ideia, Freire (1996) mostra que se quisermos relacionar bem com o estudante precisamos primeiramente melhorar a qualidade do entendimento sobre nós mesmos.

A partir do ponto de vista dos diversos autores citados, pode-se considerar então que investigar e explorar a dimensão do autoconhecimento na formação dos professores torna-se relevante para que eles possam acompanhar o ritmo da evolução das atuais tendências docentes. Portanto, esse desconhecimento a respeito de si mesmo e da ausência de conscientização sobre a própria experiência pode resultar em rigidez, inflexibilidade e intolerância acadêmica.

Consoante com esses princípios, as práticas psicopedagógicas propostas pela linha da psicologia humanista rogeriana poderão constituir um consistente arcabouço teórico-prático para os estudos e as pesquisas no campo da formação docente. A Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) concebe como indissociáveis os aspectos pessoais e profissionais do professor, seus saberes experienciais como um processo permanente a ser construído.

2.5 Pressupostos teórico-filosóficos da Psicologia Humanista

A psicologia humanista surgiu na década de 1950, ganhando força nos anos de 1960 e 1970, como uma reação às ideias psicológicas preexistentes – o behaviorismo e a psicanálise – embora não quisesse revisá-las ou adaptá-las, mas dar uma nova contribuição à psicologia.

A psicologia de modo geral possui suas origens fundamentadas na filosofia. A psicologia humanista não é diferente. Tem suas raízes no terreno da filosofia fenomenológico-existencial, que tem como pioneiros nomes de autores como os filósofos Franz Brentano, Edmund Husserl e Soren Kierkegaard, e como um dos seus principais seguidores Martin Heidegger.

A fenomenologia, sistematizada no início do século XX por Edmund Husserl, autor de grande influência na filosofia contemporânea, valida o estudo da experiência

humana por meio da observação dos dados trazidos pela consciência no “aqui e agora”, consistindo em um exame disciplinado da experiência subjetiva (TRIVIÑOS, 1987; SHULTZ; SHULTZ, 2002; CAPRA, 2003).

O interesse para a fenomenologia não é o mundo que existe mas, sim, o modo como o conhecimento do mundo se realiza para cada pessoa. A redução fenomenológica requer a suspensão das atitudes, crenças e teorias, e coloca em suspenso o conhecimento das coisas do mundo exterior no intuito de se concentrar na experiência individual da pessoa, porque esta é a realidade para ela.

Existem diferentes abordagens psicológicas humanistas, entre as quais podem ser citadas: a Gestalt-Terapia, de Fritz Perls; a Psicoterapia Experiencial, de Eugene Gendlin; e a Psicologia Transpessoal, de Abraham Maslow, devendo ser ressaltado que a abordagem em que iremos focar denomina-se Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), que tem como pioneiro o psicólogo norte-americano Carl Ranson Rogers (1902-1985).

Segundo a teoria rogeriana, são três as condições ou atitudes necessárias e suficientes ao processo psicoterápico, por parte do terapeuta: empatia, consideração positiva incondicional e congruência. Se essas condições são oferecidas, a pessoa possivelmente viverá o que Rogers chama de liberdade experiencial, ou seja, ele terá livre acesso aos seus sentimentos e vivências pessoais, não necessitando de recorrer a manobras defensivas, que teriam a finalidade de conservar o afeto por si mesmo e a sua autoestima.

O humanismo rogeriano acredita no potencial que cada pessoa traz em si para se tornar autorrealizadora. Em outras palavras, acredita na existência de uma motivação orgânica que se configura na tendência intrínseca que cada pessoa tem de atualizar as capacidades e potenciais do eu e é denominada Tendência Atualizante. Este conceito pode ser compreendido a partir da seguinte citação:

O homem tem a capacidade de compreender-se, de resolver seus problemas e de chegar à satisfação, ao equilíbrio emocional e à maturidade psicológica. Essa capacidade faz parte de uma tendência natural – chamada tendência para a atualização das potencialidades do organismo – e necessita, para se exercer, de um contexto de relações humanas favoráveis à conservação e à valorização do eu, desprovidas de ameaça à imagem que o indivíduo faz de si mesmo (PARREIRA, 1990, p. 4).

Outro aspecto considerado por essa abordagem é que quem melhor conhece a sua realidade é a própria pessoa. Para Rogers, os indivíduos bem ajustados psicologicamente têm autoconceitos realistas, sendo a angústia psicológica advinda do impasse ou da desarmonia entre o autoconceito real (o que se é de fato) e o ideal para si

(o que se deseja ser). Por isso, o autor defendia que seus clientes deveriam, em processo terapêutico, determinar o conteúdo e a direção do tratamento, uma vez que aqueles têm dentro de si vastos recursos para entender a si mesmo e para alterar o autoconceito.

Ao longo da sua vida como pesquisador e docente, Rogers percebe que sua teoria psicológica seria aplicável no ambiente educacional e direcionou a atenção para o campo pedagógico.

2.6 Educação Centrada no Estudante

Iniciando o diálogo da abordagem humanista com a educação, adotado neste estudo, é preciso esclarecer as seguintes denominações. Quando a ACP é aplicada ao campo educacional ela pode receber a denominação de Educação Centrada no Estudante ou, ainda, de Ensino Centrado no Aprendiz.

A Educação Centrada no Aprendiz coloca que a aprendizagem legítima parece não se restringir às habilidades de lecionar de um líder e nem ao conhecimento erudito sobre determinado assunto, mas, sim, em acreditar no potencial inerente a cada pessoa, mantendo com eles um relacionamento autêntico e desenvolvendo a capacidade de percebê-los pelo seu olhar. No entanto, para construir essas condições de consideração pelo aprendiz, que possibilitarão que o aprendizado absorvido por aquele permaneça mesmo depois que o esquecimento atuar em sua memória, reveste-se de grande importância o desenvolvimento do autoconhecimento por parte do professor, fato que está estreitamente relacionado aos seus saberes experienciais.

Para o Ensino Centrado no Aprendiz, a transmissão de um conhecimento acabado e formal não mais aparece como ferramenta adequada para extrair do estudante seu potencial de aprendizado. Doxsey (2005) refere-se ao fato de que a maioria dos professores universitários não recebeu formação ou orientação para o exercício de suas tarefas educacionais e que a falta de uma filosofia educacional do trabalho imobiliza a pessoa do professor, limitando-o a exercer um papel repetitivo, mecânico e de instrução de conteúdos. Apesar da ideia de Doxsey se referir, neste caso, ao professor universitário, que é o foco do trabalho aqui proposto, é preciso salientar que recorreu-se a essa ideia para salientar que são esses profissionais que formam os professores escolares, ou seja, é com os professores universitários que os licenciandos aprendem uma parcela considerável de sua profissão.

No que se refere ao papel do formador, os princípios humanistas de consideração ao educando parecem corroborar com o fato ilustrado por Shön:

Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem de lhe prestar a atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento (SCHÖN, 1997, p. 82).

Os professores que possuem o desejo de ensinar e não propriamente o desejo de que o estudante aprenda correm o risco de instituir em sua prática docente uma relação hierárquica acentuada com o educando, considerando-se como o único “dono” do saber. Nesse caso, o professor é o protagonista do processo ensino-aprendizado, enquanto o estudante ocupa o lugar de coadjuvante. Rogers, como professor, assume a postura de que seu maior interesse não era o de ensinar. Seu maior interesse era que as pessoas aprendessem. Acreditava que os únicos conhecimentos que podem influenciar o comportamento de alguém são aqueles que o próprio educando descobre e se apropria. Em nossas palavras, quando o estudante aprende por si mesmo ele caminha ao encontro da conquista de um aprendizado autêntico e efetivo. Essa perspectiva justifica outro perfil de professor que se estende para além do tradicional; trata-se da ideia do professor como facilitador e mediador da aprendizagem.

Diante das considerações apresentadas neste tópico, constata-se que pensar o processo de formação docente implica as consequências práticas de perceber o professor como um facilitador da aprendizagem, e não como aquele professor que somente transmite informações, desconsiderando o potencial criativo, a autonomia e a capacidade de aprender do estudante a partir de suas características individuais.

2.7 Condições facilitadoras do desenvolvimento psicopedagógico

A primeira condição a ser aqui abordada denomina-se Congruência. Basicamente, pode-se entender esse termo da seguinte maneira: ser autêntico consigo mesmo, o que significa que o professor está sendo ele próprio e não uma corporificação anônima de uma exigência acadêmica ou curricular. Visto por este ângulo, o professor congruente encontra-se de maneira direta com o estudante convivendo em uma relação de pessoa para pessoa. Ele não veste máscaras se mostrando sob uma cortina de aparências. Também não assume papéis impositivos enaltecendo um suposto saber superior. Ele simplesmente é o seu eu real. É esta condição de transparência e verdade que chamamos de congruência. Sobre congruência do professor, pode-se dizer que ele é uma pessoa verdadeira, que entra em uma relação com o aprendiz sem apresentar uma

fachada entrando em um encontro pessoal, direto com o aprendiz, conhecendo-o de pessoa para pessoa (ROGERS, 1977).

Em se tratando da Consideração Positiva Incondicional, considera-se que todo ser humano biologicamente saudável carrega, potencialmente, em sua própria natureza a capacidade para alcançar sua autorrealização e a eficácia necessária ao seu desenvolvimento e aprendizado adequado. Nesse âmbito, o professor acredita na visão do educando como um ser autônomo, responsável por suas escolhas, com uma tendência natural para realizar as potencialidades inerentes. Esta atitude diz respeito à capacidade do professor de aceitar o estudante como um ser significativo e digno de consideração, independentemente de quaisquer condições. Sobre a Consideração Positiva Incondicional, Rogers (1977) comenta que há outra atitude que se destaca naqueles educadores que são bem-sucedidos na facilitação da aprendizagem: uma valorização do aprendiz, valorização dos seus sentimentos, das suas opiniões, da sua pessoa integral.

A Empatia também pode ser definida como a capacidade de o professor captar com precisão os significados pessoais daquilo que o educando estiver vivenciando, ou seja, a capacidade de apreender o vivido do outro, seus sentimentos e suas percepções, considerando seus valores e suas vivências. Significa penetrar no mundo perceptual do outro e sentir-se totalmente à vontade dentro dele, o que requer sensibilidade constante para com as mudanças que se verificam nessa pessoa com relação ao que quer que seja que ela esteja vivenciando. Conviver com o outro empaticamente implica deixar de lado, em um determinado momento, nossos conceitos e valores preestabelecidos, para entrar no mundo do outro isento dos preconceitos. Rogers (1977) sugeriu que o elemento que mais estabelece o clima para aprendizagem experiencial autoiniciada é a empatia. Quando um professor tem a habilidade interna para compreender as reações do estudante, sua percepção sensitiva da maneira pelo qual o processo da educação e da aprendizagem aparece, ao aluno, como a possibilidade de uma aprendizagem significativa aumenta consideravelmente.

2.8 Conceito de Experiência ou Experienciação de Rogers e Gendlin

Para a compreensão do conceito de Experiência na concepção desses autores, faz-se necessário entender o sentido fenomenológico do termo consciência, principalmente no que se refere ao conceito de intencionalidade da consciência. Nesse sentido, consciência é sempre “consciência de...” algo, em outras palavras, é um

processo de estar atento a qualquer coisa que se passa na pessoa, com a pessoa e/ou ao que está passando em volta da pessoa.

Não é intenção desse estudo, abordar profundamente a concepção da Fenomenologia sobre a consciência. Entretanto, deve-se entender que a consciência aqui não tem o mesmo significado que a Psicanálise confere ao termo, como algo que emerge do inconsciente. Ou então, o ponto de vista que algumas pessoas têm de que consciência como um local dentro do ser humano que vai sendo preenchido ao longo da vida de uma pessoa desde o seu nascimento. A expressão “consciência de...” significa que a consciência somente existe no tempo presente, imediato, no aqui agora. Essa é ideia fundamental para se compreender o conceito de Experiência que este estudo está levando em consideração.

Abordando propriamente o conceito, segundo Rogers (1959), a noção de experiência se refere a tudo que se passa no organismo em qualquer momento e que está potencialmente disponível à consciência; em outras palavras, tudo que se é suscetível de ser apreendido pela consciência. Dessa maneira, na tentativa de se fazer entender o que é experiência “pode-se arriscar uma analogia: assim como o fluxo sanguíneo é o fluido que sustenta a vida somática, a experiência é o ‘sangue psicológico’ que alimenta a vida subjetiva de cada ser humano” (MESSIAS, 2001). Borges (2013), citando Rogers, diz que à medida que o indivíduo vivencia, experimenta em toda sua intensidade esse fluxo experiencial, essa diversidade de sentimentos, ele descobre seu verdadeiro eu.

É um processo de torna-se verdadeiramente si mesmo, em uma interação íntima com suas experiências, vivendo, experimentando, ouvindo a si mesmo de maneira mais apurada e precisa. Quando uma pessoa descobre que pode se conscientizar e confiar em seu organismo, geralmente o seu comportamento passa a agir a favor da sua satisfação e autorrealização. Como cita Messias (2001, p.111), nas palavras de Gendlin “experienciação é o processo de sentimento vivido corpórea e concretamente que constitui a matéria básica do fenômeno psicológico e de personalidade”. Tal processo é composto de seis características determinantes: 1- É um processo de sentimento; 2- Ocorre no presente imediato; 3- É um referente direto; 4- Guia a conceitualização; 5- É implicitamente significativo; 6- É um processo orgânico pré-conceitual (Gendlin, 1961).

Maria de Lourdes Vilhena, em seu texto titulado “Experiência”, aborda de maneira sucinta essas características fazendo a seguinte referência:

experiência é aquela corrente de sentimentos parcialmente incompleta que temos a todo momento. Ela é preconceptual, contendo

significados implícitos. Pode ser reconhecida pelo indivíduo através de referência direta, isto é, pode-se tentar penetrar nesse fluxo de experiência (VILHENA).

Eugene Gendlin, um dos autores que mais dirige sua atenção para o conceito de Experiência, ainda diz que quando uma pessoa focaliza a atenção à experiência presente dando-lhe um sentido, simbolizando seu significado, o organismo vivencia uma espécie de alívio. Em outras palavras, é como se o alívio que surge a partir do momento em que a pessoa apreende sua experiência confirmasse que ela está agindo de acordo com a noção verdadeira ou real que ela tem sobre si mesma. Ainda sobre esse agir na experiência, Messias faz uma observação em relação aos sentimentos:

De acordo com o ponto de vista experiencial, os sentimentos não são consequência dos comportamentos, mas a causa deles. Quanto maior a abertura à vivência desses sentimentos, tanto maior a tendência em predominarem comportamentos construtivos e adaptados ao meio. Quanto mais pobre e rígida a vivência desses sentimentos, maior a probabilidade de atitudes desadaptadas (MESSIAS, 2001).

Dessa forma, pode-se considerar que a matéria prima são os sentimentos, e o afeto é colocado como causa e não como consequência dos comportamentos.

A experiência está permanentemente “ligada” no organismo do ser humano como um elemento que constitui o funcionamento do psiquismo. Como vimos anteriormente, é uma corrente psicológica que está permanentemente disponível a ser acessada. Nesse caso, aproveitando o ensejo dos termos “ligada” e corrente, surge agora outra analogia. Arrisquemos, pois acreditamos no potencial de explicação das analogias.

Assim como a corrente elétrica está sempre disponível “nos fios dentro da parede” para ser utilizada, da mesma forma se encontra a corrente experiencial dentro do ser humano, sempre disponível para ser acessada (conscientizada). No caso da corrente elétrica, utiliza-se um *plug* para se conectar. No caso da corrente experiencial, utiliza-se a consciência para acessá-la. Arriscando um pouco mais, se o *plug* usado para acessar a corrente elétrica for, por exemplo, de um aparelho de televisão, quando esse aparelho for ligado, imagens poderão ser geradas, dependendo da qualidade da sintonia entre o emissor e o receptor. Se a consciência acessar a experiência, simbolizações poderão ser geradas, dependendo da qualidade da sintonia entre a consciência e a experiência. Em síntese: a energia elétrica equivale à energia experiencial, o *plug* corresponde à consciência e as possíveis imagens comparam-se às simbolizações. Não se pode compreender tal conceito sem ter esse entendimento, de que muito mais do que um conjunto de estruturas, a experiência é, na verdade, uma espécie de fluxo

psicológico contínuo, ininterrupto e disponível. É importante ressaltar que esse movimento acontece como um potencial natural do organismo humano.

O psicólogo Wolber Alvarenga expressava a seguinte ideia explicando a amplitude da dimensão do conceito de experiência diante de outras manifestações da existência humana: pensamos muito mais do que damos conta de dizer; sentimos muito mais do que damos conta de pensar; experienciamos muito mais do que damos conta de sentir e ainda há muito mais.

Portanto, a experiencição não ocorre a partir de vias racionais ou intelectivas. Ela ocorre quando a pessoa tem a sua consciência situada no seu processo interno. Ele efetiva-se quando uma pessoa refere-se de forma direta e imediata ao sentimento que está experimentando. Caso a pessoa tome consciência e no momento em que esse sentimento está acontecendo, ou seja, no aqui agora. Caso contrário, um saber adquirido não passa de uma reflexão acerca do vivido ou um pensamento, tornando-se assim um processo racionalizado, aumentando o seu risco de ser esquecido rapidamente.

O que o professor deve então aprender para se adquirir um saber experiencial? Conseguir diminuir o conjunto de atividades racionais, pensamentos, ou seja, as interferências que distraem a sua consciência de perceber o seu “mundo” interior, inclusive enquanto estiver vivendo sua prática docente. É aí, no seu universo interior que ocorre a experiencição, denominação que define o processo de como se constrói o saber experiencial. É da sua capacidade de prestar atenção aos seus sentimentos, aos seus pensamentos, às suas sensações corporais no momento em que esses estão acontecendo que emerge um saber experiencial.

Quando se coloca a consciência a se atentar para o próprio corpo, que está sempre inserido nos fenômenos psicobiosociais, cria-se o ambiente propício para a formação de um saber experiencial. Esse tipo de saber implica necessariamente no surgimento de algo novo para a pessoa que o experimenta, pois nunca tomamos consciência sobre alguma coisa mais de uma vez, porque a consciência “só funciona” no tempo imediato. Em outras palavras, o agora nunca ocorre duas vezes. Podemos então definir a abordagem experiencial na formação continuada de professores como uma contínua orientação para a realidade dos significados sentidos a partir da experiencição.

2.9 Saberes da Experiência no campo da formação de professores e Saberes Experienciais na concepção humanista experiencial

Muitas têm sido as discussões e pontos de vista acerca dos termos Experiência, Experienciação e Focalização (ação de focalizar a atenção no fluxo experiencial). O significado desses termos no idioma inglês implica numa compreensão processual, tanto que foram formulados no gerúndio (*Experiencing*, *Focusing*). No entanto, nossa intenção aqui não é participar do debate que envolve a tradução mais adequada desses termos do inglês para o português.

A intenção desse estudo será caracterizar teórica e conceitualmente alguns termos usados comumente pela Pedagogia e pela Psicologia, com o objetivo de esclarecer a utilização dos mesmos. Também será abordada uma possível diferença entre os termos Experiência e Experienciação da psicologia humanista/experiencial.

Essa proposta pode parecer irrelevante ou até mesmo infundada ao olhar dos pesquisadores dessas duas áreas. No entanto, ao nosso entender, esse procedimento será decisivo para a compreensão da nossa investigação.

Começemos pelos termos Experiência e Experienciação encontrados nas obras de Rogers e de Gendlin. Já aqui, surge um primeiro impasse. Os autores de idioma português utilizam esses dois termos para traduzir a expressão *Experiencing*. Nesse caso, o significado de ambos os termos é o mesmo. Por outro lado, entendemos pelo termo Experiência, advindo do “conceito de Experiência”, como o fluxo psicológico que nutre a subjetividade humana. Já pelo termo Experienciação, entendemos como a atitude de uma pessoa de se conscientizar do seu fluxo psicológico ou experiência interna. Nesse caso, o termo experienciação se torna um sinônimo de focalização (técnica desenvolvida por Gendlin para facilitar o processo de tomar consciência da experiência) e não uma tentativa de tradução do termo inglês *Experiencing*. Em síntese: a nossa ver Experiência é um substantivo, enquanto Experienciação denota uma ação verbal.

Para tentar esclarecer o que queremos dizer, recorreremos à analogia da massa de argila descrita por Messias (2001, p.62) em que o autor diz que “se o fluxo experiencial fosse uma massa de argila, a conceitualização simbólica, no outro extremo, corresponderia às formas esculpidas a partir da massa”. Utilizando tal comparação, a nossa ver a massa de argila corresponde à Experiência (fluxo psicológico) e o que produz forma à argila é o processo de Experienciação. De acordo com Amatuzzi (2007), experienciação, é algo mais concreto do que experiência: experiência é vista como um

construto, um conceito, e experienciação é a vivência propriamente dita, designada da experiência.

Retomando agora os termos comuns entre a Pedagogia e a Psicologia pertinentes a essa investigação. A área de estudo sobre a formação de professores possui um desdobramento que se refere aos saberes docentes. Esses saberes, por sua vez, possuem uma concepção denominada por Saberes da Experiência ou Saberes Experienciais. Buscando estabelecer as possíveis diferenças, analisemos a palavra experiência quando empregada por cada uma dessas duas dimensões. Antes, consideramos oportuno salientar a ideia de diferença entre os termos, e não de divergência. Acreditamos na noção de complementaridade desses tipos de saberes.

O termo “experiência”, quando proveniente dos Saberes da Experiência pedagógicos, tema tratado por diversos autores que dedicam estudos ao campo de formação de professores, parece fazer referência às circunstâncias, fatos ou relações experimentadas ao longo da vida. Nesse caso, o termo experiência atua como sinônimo de vivência. Dessa forma, esse tipo de saber pedagógico é construído pela experimentação do vivido, como é salientado a seguir:

a multiplicidade de aprendizagens resultantes da formação experiencial depende diretamente da riqueza e diversidade das situações vividas pelo sujeito no contexto que o rodeia, pois ‘o que a experiência permite aprender comporta necessariamente os limites do percurso’ (Dominicé, 1989, p. 59) de vida de cada pessoa (CAVACO, 2001).

Em complemento a essa ideia, Segundo Cavaco

experiência, à semelhança da vida, vive-se, sem que ocorra, quotidianamente, um processo de análise e reflexão consciente do vivido. Refletir e falar sobre a experiência exige certo distanciamento, o suficiente para que se lhe atribua um sentido. Este processo ocorre a posteriori e resulta de um esforço de racionalização da ação (CAVACO, 2001).

Ou seja, nesse caso, a experiência é um processo predominantemente racional e que ocorre depois da ação, enquanto a experiência gendliniana, é fruto de um processo de sentimento que ocorre no momento imediato.

Para Dewey (1938), um dos pioneiros a abordar o termo experiência no campo educacional, “a experiência designa as situações nas quais o indivíduo estabelece interação com o seu meio, através de elementos da natureza ou sociais”. Nesse exemplo, experiência também sugere a ideia de circunstâncias pelas quais uma pessoa se relaciona com o ambiente em que vive.

Descrito o ponto de vista da pedagogia acerca do termo experiência, consideremos o âmbito da psicologia. O termo “experiência” quando proveniente da noção experiencial da psicologia Humanista/Experiencial refere-se ao fluxo psicológico que atua internamente numa pessoa. Nesse caso, o termo experiência aparece como sinônimo de “matéria-prima viva” que nutre a vida psicológica de uma pessoa. “Matéria-prima” esta, que, se apreendida pela consciência, orienta congruentemente a personalidade e o comportamento de uma pessoa.

Apoiando-se nas ideias apresentadas, dois aspectos principais podem ser evidenciados para registrar a diferença entre esses tipos de saberes docentes. O primeiro enfatiza a “fonte” que disponibiliza a possibilidade do aprendizado do professor. O outro enfoca o mecanismo pelo qual é construído o saber docente. Sendo assim, os Saberes da Experiência têm como “fonte”, que oportuniza o aprendizado desse tipo de saber, a experiência de vida do professor integrada aos seus aspectos sociais e psicológicos. Já os Saberes Experienciais têm como “fonte” o fluxo psicológico interno do professor. Ao que se refere ao mecanismo pelo qual o saber é construído, enquanto os Saberes da Experiência são elaborados pela atividade racional do professor, ou seja, é através da reflexão intelectual que são gerados os saberes. Enquanto os Saberes Experienciais são constituídos através da atividade intuitiva, ou seja, a partir dos significados gerados pela conscientização do fluxo psicológico implícito que esse tipo de saber surge.

Finalizando o esclarecimento das possíveis diferenças, analisemos agora a seguinte definição de Cavaco (2001), sobre os saberes da experiência, delineando uma comparação com os saberes experienciais:

Através da interpretação do vivido é possível compreender se as experiências resultaram em aprendizagens, ou, pelo contrário, não passaram de vivências, sem que se tenha concretizado o seu potencial formativo (CAVACO, 2001).

Realizemos por partes. 1) A ação de interpretar aciona um processo racional. A experiencição não é processada intelectualmente, ela ocorre de maneira intuitiva. 2) A expressão “...do vivido” significa um olhar voltado ao passado. A experiencição ocorre somente no tempo presente imediato. 3) A utilização do termo experiências, no plural, parece remeter às experiências de vida, ou seja, é a experimentação das situações externas. A experiencição é a conscientização da experiência interna, pessoal e única, portanto, nessa perspectiva, implica que a utilização mais adequada do termo é sendo no

singular. Dessa maneira, a diferenciação dos termos poderá contribuir para ampliar os horizontes dos saberes da experiência docentes.

2.10 Grupos de Encontro

Os Grupos de Encontro surgiram em meados da década de 1960, concomitantemente ao movimento sócio cultural denominado de contracultura, que, por sua vez, buscava transgredir o pensamento tradicionalista e demasiadamente racional daquela época. Os grupos têm seus princípios teóricos alicerçados na Abordagem Centrada na Pessoa e aparecem como possibilidade de resgate do humano, do desenvolvimento de relações interpessoais significativas.

O Grupo de Encontro geralmente facilita o processo de humanização do professor, procurando valorizar todas as suas expressões e o movimento da sua vida pessoal e profissional. Conforme tratado por Rogers (1985), o funcionamento da prática de um Grupo de Encontro se dá de maneira que um número de pessoas se reúne intensamente por um período de tempo que é variável – uma semana inteira, um final de semana, uma ou duas vezes por semana – e um facilitador se propõe a desenvolver um clima psicológico de segurança que culmina na maior liberdade de expressão e redução das defesas dos demais participantes. O aspecto essencial dos Grupos de Encontro está na valorização da liberdade e espontaneidade dos seus participantes.

Rogers (1985) enfatiza que no desenrolar do encontro as atitudes facilitadoras se manifestam em todos, ou seja, geralmente os participantes comunicam aspectos pessoais e, ao mesmo tempo, estão abertas à escuta compromissada para com os demais membros. Neste sentido e em prol da espontaneidade, evita planejamentos e exercícios artificiais, assim como comentários interpretativos ou de análise do processo.

Outra característica dos Grupos de Encontro é favorecer que seus participantes se tornem mais conscientes de si próprios e dos seus processos experienciais:

Assim, num grupo destes, o indivíduo acaba por se conhecer a si próprio e a cada um dos outros mais completamente do que o que lhe é possível nas relações habituais ou de trabalho. Toma conhecimento profundo dos outros membros e, do seu eu interior, o eu que, doutro modo, tende a esconder-se por detrás da fachada. A partir daí, relaciona-se melhor com outros, não só no grupo, mas também mais tarde, nas diferentes situações da vida de todos os dias (ROGERS, 1982, p. 19).

Toda explicação feita por Rogers acerca dos Grupos de Encontro valida a premissa básica da Abordagem Centrada na Pessoa de que, uma vez oferecidas as condições básicas de consideração positiva incondicional, congruência e empatia, a mudança é favorecida, possibilitando o desenvolver das potencialidades dos participantes que culmina no processo de “tornar-se pessoa”.

A vivência de grupo não é um fim em si, mas o seu significado é mais importante quando reside na influência que tem sobre o comportamento mais tarde, fora do grupo. É onde se constata as verdadeiras mudanças e influências na vida de cada indivíduo, sejam elas em nível pessoal, vocacional, profissional, intelectual, filosófico, dentre outros, o que pode significar mudanças na qualidade da comunicação entre pais e filhos, na escola, enfim, na vida. No âmbito escolar podem promover mudanças nas posições dos professores e na comunicação entre professores, gestores e estudantes. A libertação dos comportamentos indesejados, o encontro da felicidade na liberdade, o enfrentamento da dor na vida pessoal, a autoconfiança e coragem, entre tantos outros fatores, são os resultados da vivência dos grupos de encontro, que, se seriamente conduzida, pode vir a ser uma das mais importantes experiências na vida de um indivíduo.

Em algumas instituições de educação têm sido encontradas possibilidades de aumentar a participação nos programas de grupos de encontro por parte dos educandos e de melhorar a comunicação entre professores e alunos, administradores e professores, administradores e alunos. Esses processos de troca de experiência podem ser realizados de modo que favoreçam explicitamente a formação continuada, contribuindo com a construção da identidade profissional dos professores. Narrar e ouvir narrativas de processos vividos e de decisões tomadas contribuem para o desenvolvimento, mudança e consolidação de compreensões, de disposições, no caso, em relação a modos de atuar melhor, de ressignificação da identidade profissional do professor, uma vez que a fala é meio não só de explicitar e reconstruir o que se pensa, mas também de se predispor para a ação (CUNHA, 1998).

3 METODOLOGIA

Nesse capítulo, descreveremos o contexto de nossa pesquisa e como se deu a entrada nesse contexto. Em seguida, faço algumas considerações sobre a motivação dessa pesquisa e, então, apresento as orientações pragmáticas, os procedimentos e instrumentos para a coleta de dados.

3.1 Compreendendo a realidade escolar: como tudo começou...

Antes de orientarmos o foco do nosso trabalho ao seu tema principal, ou seja, o corpo docente escolar, consideramos pertinente apresentar os demais aspectos da realidade da comunidade escolar que serviu como lócus para a nossa investigação, tendo em vista o objetivo de oferecer subsídios mais amplos para a compreensão dessa pesquisa. A seguir descreveremos o resultado das impressões referentes à nossa primeira visita à escola e também apresentaremos os integrantes da equipe que atuaram nesse projeto.

Um estudante de psicologia da Univiçosa exercia suas atividades acadêmicas curriculares pertencentes ao estágio básico nos convidou para conhecer a realidade da rede municipal escolar de ensino fundamental do município onde residia. Esse estudante de psicologia estava inserido há dois anos na comunidade escolar, sua esposa era supervisora de uma das escolas. Ambos argumentavam que era urgente necessidade de se fazer algo para promover a melhoria daquela situação.

Realizamos então, em julho de 2011 a primeira visita às duas escolas urbanas da rede municipal a. Fomos apresentados a todos os servidores das escolas, dos serviços à diretoria. Naquele momento, nossa equipe era composta por mim, docente do ensino superior na faculdade Univiçosa, situada na cidade de Viçosa/MG e psicólogo clínico que adota a abordagem humanista, mais precisamente, a Abordagem Centrada na Pessoa, tendo como seu fundador o psicólogo norte americano Carl Ramson Rogers. A equipe ainda era constituída por quatro estagiários que cursam psicologia na mesma instituição acadêmica e posteriormente se agregou ao nosso grupo uma psicopedagoga graduada na Universidade Federal de Viçosa.

O primeiro contato nos causou inúmeras impressões anotadas por cada membro da nossa equipe logo após as visitas. Não seguimos nem elaboramos nenhum roteiro prévio ou entrevista estruturada para esse primeiro contato, pois queríamos buscar ao

máximo, mesmo sabendo que a nossa presença modificaria aquele ambiente, ver como a escola se mostrava em seu cotidiano “comum”. Em seguida, nos reunimos, compartilhamos e compilamos nossas percepções e sentimentos. Abaixo, seguem nossas anotações em comum as quais consideramos relevante destacar:

1- Sobre a estrutura física: encontramos a escola em situação precária, incluindo banheiros mal acabados, muros sujos e desgastados, espaço para a construção de quadra poliesportiva contendo pilastras de cimento espalhadas em seu entorno expondo as crianças que ali sempre brincavam a um possível grave acidente, salas de aula com reduzida iluminação, a pintura interna e externa já se encontravam deterioradas pela ação do tempo. Enfim, todas essas características estruturais nos passaram uma ideia de descaso e abandono.

2- Os estudantes: chegamos ao momento do recreio, intervalo das aulas, e sentimos um misto de sensações. Algumas crianças nos olhavam desconfiadas, outras se aproximaram curiosas indagando quem éramos. Outras ainda chegaram “fazendo festa” e nos convidando para brincar. Em conversa posterior, quase que de forma unânime, concordamos que sentimos uma possível carência afetiva, provavelmente oriundos do convívio familiar, o que mais tarde se confirmou. Saltou-me a lembrança nesse momento: “essas crianças parecem ter cara de quem não tem alguém que cuide delas”, salientou uma estagiária. Em sua grande maioria, eram crianças magrinhas, vestidas com roupas sujas e/ou rasgadas e cabelos sem trato. Sob a devida autorização dada por parte dos próprios professores nos dividimos em pares e visitamos as salas durante as aulas. Verificamos que havia uma parte dos estudantes que parecia entediada e outra intensamente agitada. Grande parte deles só possuía lápis preto e borracha. Aparentemente, não demonstravam satisfação de estarem ali.

3- Os professores: as principais características em comum assinaladas em relação aos professores foram as impressões de desânimo e de insatisfação. Quando chegamos os professores estavam reunidos no espaço da diretoria, local que abrigava a sala dos professores. Ao sermos apresentados a eles não sentimos uma receptividade favorável. Diante dos olhares dos professores sentimos que estávamos invadindo um espaço para o qual não éramos convidados. Até ouvimos um comentário de descrédito de uma professora que dizia: “ninguém pode dar jeito nessa escola”. A partir de outras falas dos professores, pudemos perceber que eles aparentavam conformação diante das suas condições profissionais insatisfatórias. Era como se eles estivessem condenados a terem que suportar a sua profissão até a aposentadoria. Durante o tempo que passamos nas escolas, observamos que os estudantes se aproximavam de alguns professores lhes

perguntando algo, pedindo algum favor ou simplesmente requisitando atenção. Alguns os tratavam com admirável carinho e consideração. Esses professores agachavam, ouvindo-os com interesse e colaboravam dentro daquilo que lhes era possível fazer pelos estudantes. No entanto, outros professores não fizeram nenhuma questão de disfarçar sua impaciência e descaso no lidar com as crianças. Ao “bater o sinal” que anunciava o final do nosso encontro inicial com os professores e o recomeço das atividades em classe, grande parte dos professores continuavam a conversar como se estivessem na praça ou em casa. Conversavam sobre fatos, acontecimentos e assuntos das pessoas da cidade ou denunciavam entre si os “absurdos” que os estudantes e/ou os seus respectivos pais haviam os submetido. A necessidade do dever cumprido e a obrigação pareciam arrastar vários professores para a sala de aula.

4- Sobre a equipe administrativa: ao ouvirmos os funcionários do setor administrativo da escola (diretora, supervisoras e secretárias), houve consenso. Percebemos que estas já não sabiam mais o que fazer ou que atitudes ainda lhes restavam que pudesse para provocar alguma transformação que possibilitasse a melhoria daquela situação na sua comunidade escolar. Nesse setor nos sentimos acolhidos de maneira amigável, respeitosa e interessada. Na verdade, pareciam consideravelmente desesperados e qualquer ajuda seria bem vinda.

5- Sobre os pais: deixamos para terminar nossa visita no mesmo momento em que ocorreria o término das atividades escolares naquele dia com o intuito de observarmos e, se possível, conversarmos com pelo menos alguns pais. Esse propósito foi viável. Em pouco tempo ali juntos dois elementos ficaram evidenciados para nós. O primeiro refere-se uma nítida insatisfação dos pais em relação à escola e aos professores. O outro elemento diz respeito ao desconhecimento desses pais quanto ao trabalho da psicologia na escola. Para a maioria deles, o psicólogo é o médico dos “doidos”.

Todavia, consideramos ainda que necessitávamos conhecer a realidade política daquele município. Acreditamos que a gestão administrativa exerce determinante influência na realidade de uma comunidade, inclusive a escolar. Pensamos que não seria diferente nesse município. Nosso encontro com o secretário municipal de educação e com o prefeito foi possível na semana seguinte. Ambos nos receberam com respeito e interesse. Pareciam estar realmente preocupados com a situação da educação naquele município e demonstraram a vontade de investir dentro dos limites do escasso orçamento que tinham para administrar. Após algum tempo de reunião, eles assim como nós, já nos encontrávamos mais relaxados nas presenças uns dos outros. A partir desse

instante, ambos foram revelando suas dificuldades na administração do município no âmbito educacional. Orçamento reduzido, acusações por parte dos adversários políticos, pressão dos professores para a melhoria das condições de trabalho, reclamações dos pais de estudantes pela má qualidade do ensino, entre outras questões.

Após conhecermos um pouco a realidade escolar, percebemos que as considerações, inicialmente apontadas pelo estagiário residente naquela cidade, eram confirmadas pelas pessoas de todas as áreas da comunidade escolar. Concluímos que a necessidade por uma intervenção psicopedagógica era uma demanda de todos.

Apresentamos então a nossa forma de trabalho dentro da perspectiva humanista e as possíveis medidas necessárias para restituir um bom nível de ensino e a satisfação dos múltiplos setores da comunidade escolar e principalmente o nosso desejo colaborar para a melhoria das condições daquele campo educacional.

Como os recursos disponíveis não permitiam a contratação de um profissional permanente, a prefeitura nos contratou para um trabalho semanal. A princípio hesitamos, pois prevíamos que o tínhamos um grande desafio pela frente mesmo trabalhando lá todos os dias. O desafio ganhava uma dimensão ainda maior quando submetido ao limite semanal.

A partir de agosto de 2011 começamos o trabalho semanal de intervenção psicopedagógica naquela rede municipal escolar. Uma vez por semana passávamos 4 horas dentro da escola desenvolvendo os Grupos de Encontro.

3.2 Orientação paradigmática, Procedimentos, Instrumental e coleta de dados

Consideramos que delinear as orientações metodológicas quando se trata de um objeto de estudo subjetivo não é tarefa simples. Por um lado, não temos dúvidas da complexidade dessa proposta quando levamos em consideração o caráter de pesquisa científica. Ou seja, ao mesmo tempo em que o objeto de pesquisa que nos propomos investigar nos parece desafiador é também instigante. Acreditamos sobremaneira que esse tipo de investigação exige um alto nível de compreensão empática por parte do pesquisador, em outras palavras, pensamos que será necessário que o investigador penetre no universo particular das pessoas e que participaram da intervenção psicopedagógica realizada sem perder de vista a identidade grupal formada por elas.

Consideramos que os vários anos que venho atuando como psicoterapeuta e facilitador de Grupos de Encontro, aproximadamente quatro mil horas de participação e facilitação em eventos dessa natureza, nos ofereça suporte teórico e prático para levar

adiante essa investigação, mesmo sabendo que os cientistas mais conservadores questionam a validade do estatuto epistemológico da abordagem que assumimos: a humanista. Esses cientistas priorizam a racionalidade técnica e a objetividade, enquanto nós primamos pela subjetividade e pela perspectiva fenomenológica. Essa última perspectiva propõe que quem mais conhece a pessoa é ela própria e não o especialista investigador. Dessa maneira, quando o educador assume esse compromisso, podemos considerar que o professor se torna tanto objeto quanto sujeito da sua formação. Nessa perspectiva, esclarecemos que nossas atenções não se voltam apenas para o trabalho e a profissão do professor, mas inevitavelmente para a sua pessoa e para a sua percepção sobre a sua própria vida.

Sigamos à prática. Realizadas as entrevistas e transcrições das mesmas em forma de texto surge uma primeira questão: como garantir que os elementos que pretendemos avaliar nas narrativas dos professores estão relacionados com a participação deles nos Grupos de Encontro? Diante a essa questão parece fazer sentido recortar os fragmentos dos relatos dos professores que se referem especificamente à sua participação nos encontros. E foi essa medida que efetivamos.

Podemos caracterizar esta pesquisa na perspectiva da fenomenologia. Quando tratamos de uma metodologia fenomenológica nos referimos a um processo mais igualitário entre pesquisador e o sujeito da pesquisa. Em outras palavras, não há um “dono do saber” prévio que irá lançar mão dos seus conhecimentos e informações científicos para avaliar e interpretar unilateralmente os sujeitos da pesquisa. Ambos, sujeito e pesquisador analisam juntos procedimento e consequência. Sendo assim, por se tratar de uma metodologia investigativa nem sempre valorizada pelo meio acadêmico, recorreremos à Pires. Segundo essa autora,

observa-se atualmente uma convergência ao nível dos discursos e das iniciativas concretas no sentido de promoverem estratégias coerentes e adequadas de reconhecimento e validação, promovendo a valorização do capital de saberes implícitos, não formalizados, mas de elevado valor pessoal, profissional, social e econômico. Os poderes públicos têm vindo a incentivar o desenvolvimento destas práticas inovadoras, conscientes dos benefícios que daqui podem decorrer. (PIRES, 2007, p.8)

Neste sentido, dentre as diferentes concepções metodológicas, a abordagem qualitativa apresenta-se como a mais adequada para o desenvolvimento da atual pesquisa, pois essa busca compreender a natureza dos fenômenos pela experiência vivida e sua resignificação pelos atores sociais. O método qualitativo é indicado quando a pesquisa investigará um grupo composto por pessoas que agem de acordo com

seus valores, sentimentos e experiências; que estabelecem relações internas próprias; que estão inseridas em um ambiente mutável, onde os aspectos culturais, econômicos, sociais e históricos não são passíveis de controle e, sim, de difícil interpretação, generalização e reprodução (GUTIERREZ, 1986; CHIZZOTTI, 1995; GOLDENBERG, 1999).

Esse tipo de abordagem oferece ao pesquisador o potencial de aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda com base nas ações dos indivíduos, dos grupos ou das organizações em seu próprio ambiente e contextos sociais.

Nesta abordagem não há preocupação com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito, sendo seu foco de interesse a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nesse caso, Alves (1991), Neves (1996), Goldenberg (1999) e Patton (2002) indicam a necessidade de o pesquisador estar em contato direto e prolongado com o campo, para captar os significados dos fenômenos observados, apresentando-se assim como características relevantes da pesquisa qualitativa.

A partir da perspectiva fenomenológica e dos objetivos desse estudo, acreditamos que o modelo narrativo ou a abordagem narrativa para obtenção das informações que serviram como fonte de “dados” a serem analisados nos parece adequados para a realização desse estudo. Nessa abordagem, o ser humano é único e autor de sua vida pessoal e profissional. Nessa perspectiva, o pesquisador assume a posição de parceiro. Portanto, propõe-se a utilização de entrevistas semi-estruturadas com quatro professoras, a fim de analisar suas experiências nos Grupos de Encontro. A escolha das professoras foi orientada pelos critérios de amostragem não probabilista intencional. Trata-se do tipo mais comum de amostra não probabilista, na qual

o pesquisador está interessado na opinião de determinados elementos da população, mas não representativos dela (...) Pressupõe que estas pessoas, por palavras, atos ou atuações, têm a propriedade de influenciar a opinião dos demais (...) Uma vez aceitas as limitações da técnica, a principal das quais é a impossibilidade de generalização dos resultados do inquérito à população, ela tem a sua validade dentro de um contexto específico (MARCONI; LAKATOS, 2002, p.52).

Sobre as entrevistas semiestruturadas, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas, oportunizando uma maior imparcialidade na aquisição dos dados da pesquisa (MANZINI, 1990). Esta perspectiva se dirige ao encontro dos

preceitos humanistas. A utilização desse modelo de entrevista suscita o relato de experiências que facilitam a identificação dos significados dos comportamentos das pessoas de determinados meios socioculturais. Nesse sentido, Ferrarotti ressalta que,

se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual (FERRAROTTI, 1988, p. 26-27).

Desta forma, esta pesquisa trás a descrição das experiências vivenciadas pelos professores e suas implicações para a concepção da formação continuada. As entrevistas (ANEXO 2) foram gravadas com o consentimento prévio dos professores e transcritas na modalidade de texto. Consideramos oportuno esclarecer que temos conhecimento da dificuldade relatada pelos pesquisadores que estudam os saberes experienciais em avaliar os adquiridos experienciais, fato que se estende a esta atual pesquisa. Sabemos também do desafio constante enfrentado pelos pesquisadores dos saberes docentes experienciais em prol da validação dos saberes experienciais como elemento constituinte no processo de formação de professores. Segundo Pires (2009), um dos aspectos que confirmam essa dificuldade consiste no fato de que a valorização dos saberes experienciais traduz uma ruptura epistemológica com uma concepção positivista de conhecimento, concepção que ainda predomina no meio científico.

O espaço dialógico construído sob a perspectiva fenomenológica buscará garantir que as análises não sejam unilaterais, mas validadas pelo próprio entrevistado em sua relação com o entrevistador. Este tipo de estudo, que privilegia os relatos pessoais dos participantes como dados de pesquisas, oferece uma profunda compreensão do que significou a experiência, ao contrário de muitos pesquisadores que consideram esse tipo de dado de pesquisa como simples relatos pessoais. Para Rogers (2009) “esta espécie de estudo empírico e organizado pode ser o caminho mais frutuoso para avançar o conhecimento nestes campos sutis e desconhecidos”, fato este que oferece respaldo teórico para a proposta metodológica utilizada nesta pesquisa.

Consideramos importante ainda ressaltar a diversidade do campo aplicação alcançado pelos Grupos. Segundo Rogers, os Grupos de Encontro

têm sido realizados nas indústrias, universidades, instituições religiosas, nas agências governamentais, penitenciárias, com presidentes de grandes corporações. Há grupos compostos de estudantes e professores de universidades, de estudantes com dificuldades escolares, casais, famílias, incluindo pais e filhos, de enfermeiras, educadores, professores, diretores escolares, gerentes industriais, embaixadores do Departamento de Estado e mesmo membros de serviços de impostos. (2009, p. 2).

O modelo de trabalho dos Grupos de Encontro, quando desenvolvido no ambiente escolar, visa potencializar atividades interpessoais voltadas à formação pessoal e profissional dos docentes. “Sabemos muito do valor dos grupos humanos para criar condições especiais que promovam a transformação pessoal e interpessoal” (COULSON, 2000; WOOD, 2008). Compartilhamos dos pressupostos de que “os Grupos de Encontro e as vivências em comunidades de aprendizagem contribuem para o crescimento pessoal e profissional” (ROGERS, 1986; SMITH; GEMMILL, 1991; COPPE, 2001).

Devido à pluralidade da utilização dessa modalidade de intervenção humanista consideramos que os Grupos de Encontro se constituem em um instrumento de pesquisa viável as investigações pertinentes aos objetivos desse estudo.

Quanto aos aspectos éticos desta pesquisa, deve-se destacar que todas as entrevistas com os sujeitos foram previamente agendadas, informando-os acerca dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos e das etapas a serem realizadas, havendo esclarecimento sobre seu anonimato ou sua anuência quando de sua impossibilidade em participar. Assim, a entrevista foi somente realizada após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que será submetido em breve ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Viçosa, conforme Resolução 196/96 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CONEPE).

3.3 Descrição do contexto e sujeitos da pesquisa

A intervenção psicopedagógica humanista visando a formação continuada de professores foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino fundamental situada em uma pequena cidade da Zona da Mata Norte mineira, que possui 6.760 habitantes (Senso IBGE, 2010), sendo a agricultura cafeeira sua principal atividade econômica. A escola possui ao todo 200 estudantes e seu corpo docente conta com 20 professores do gênero feminino.

Os Grupos de Encontro se realizaram na escola entre os meses de janeiro de 2012 até junho de 2013 totalizando aproximadamente 18 meses. Quanto à periodicidade, os encontros ocorreram uma vez por semana, sendo que cada encontro teve a duração média de 3 horas.

A participação dos professores nos encontros ocorreu da seguinte forma: um grupo participou apenas dos primeiros encontros realizados (em torno de 2 ou 3 vezes);

outro grupo participou de forma esporádica, ou seja, estes compareceram algumas vezes ao longo dos 18 meses (entre 5 a 10 participações), o que ocorreu de acordo com sua vontade ou necessidade. Foi comum ouvir o seguinte relato desses últimos professores, “vim porque estou precisando de um grupo”; os demais professores, totalizando um grupo de 8, compareceram de forma permanente aos encontros, exceto a algumas raras eventualidades, quase sempre justificadas. Destes 8 professores, 4 deles concederam as entrevistas que constituem as narrativas analisadas nessa investigação. Dessa forma, os sujeitos de nossa pesquisa foram delimitados pelo critério da participação permanente nos Grupo de Encontro, referindo-se a este último grupo supracitado. A faixa etária dos sujeitos dessa atual pesquisa foi bastante diversificada, variando entre de 25 a 50 anos, e o tempo de exercício do magistério de cada uma delas apresentava-se bastante variável, também entre 2 e 30 anos.

A equipe que coordenou o processo de intervenção foi formada pelo pesquisador que exerce suas atividades profissionais como docente e psicoterapeuta humanista/experiencial, por quatro estagiários do nono período do curso de psicologia da Univiçosa e uma pedagoga especialista em psicopedagogia clínica.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesse capítulo, inicialmente apresentaremos os relatos das professoras que participaram dos Grupos de Encontro coletados por meio das entrevistas. Em seguida, procuraremos problematizar e analisar os depoimentos dos entrevistados articulando aos objetivos e ao referencial teórico do atual estudo. Por fim, indicaremos algumas considerações fundamentadas a partir da análise que realizamos.

4.1 As entrevistas

A partir das vias metodológicas anteriormente descritas fomos delineando algumas categorias de análise ou “elementos de análise”. O critério para determinar as categorias levou em consideração os elementos mais recorrentes presentes e comuns no relato das quatro professoras. Desse modo, chegamos às seguintes categorias: a) Indicativos de Congruência, b) Indicativos de Empatia, c) Indicativos de Consideração Positiva Incondicional, d) Efeitos dos Grupos de Encontro após dois anos realizados os encontros.

A seguir, apresentaremos a análise de cada entrevista separada nos tópicos supracitados. Cada tópico contemplará trechos das narrativas dos professores, que participaram dos Grupos de Encontro articulados aos conceitos teóricos que orientam os objetivos desse estudo. Para facilitar a identificação, os trechos que se referem às narrativas dos professores serão apresentados entre aspas e com letras no formato itálico.

4.1.1 Análise da 1ª entrevista

Indicativos de Congruência

“Não tem jeito Beto de ser diferente. Eu ser uma aqui ou outra lá. Não tem como separar. Não tem como.” Nesse trecho a entrevistada revela que para ela não há possibilidade de ser uma pessoa dentro da sala de aula e outra pessoa fora da sala de aula ou da escola. O que significa que a professora está sendo ela mesma e não uma representação anônima de exigências externas, como as acadêmicas ou curriculares. Inclusive, para Rogers a pessoa é indissociável do professor. Esse pensamento que está descrito no capítulo intitulado “Como professor posso ser eu mesmo” do seu livro

“Liberdade para aprender em nossa década” (1985). Em síntese, se um professor deixa de cumprir “papéis” sociais e passa agir e ser a partir da sua própria referência interna, aumenta os seus níveis de congruência o que conseqüentemente oportuniza a construção de relações mais verdadeiras consigo mesmo e com os estudantes, ou seja, uma relação menos hierárquica, de “pessoa para pessoa”.

Analisemos agora essa passagem: ... *“a partir da nossa convivência, o que ficou pra mim, é que eu sou mais além do que professora na sala de aula, né?”* Nesse momento o depoimento evidencia que a professora percebe que sua profissão é um dos elementos que compõe a totalidade da sua vida. Essa fala indica que a professora toma consciência da importância da sua dimensão pessoal além do exercício da sua profissão, sugerindo uma ideia de autonomia e integralidade, aspectos que a psicologia humanista centrada na pessoa considera fundamentais para um funcionamento existencial saudável.

Indicativos de Empatia

“O grupo me tornou mais sensível com relação aos meus pequenos, né?” A entrevistada está relatando que sente uma maior sensibilidade na sua percepção sobre seus estudantes a partir da sua participação nos Grupos de Encontro. Ela aparenta estar mais capaz de acolher e entender os seus estudantes.

“Questão assim de perceber às vezes no olhar deles, né?” Ela agora está atenta às outras formas de expressão e comunicação dos seus estudantes, percebendo que até a forma que os estudantes estão olhando pode revelar como ele está se sentindo naquele momento. *“Porque as crianças sofrem mais não sabem se expressar”*. A professora comunica que percebe que há sentimentos nos estudantes e que eles talvez ainda precisem de uma postura facilitadora por parte do professor para se expressarem. Essa fala da entrevistada parece ainda revelar que o seu exercício profissional está se estendendo para além da transmissão do conteúdo disciplinar. Segundo Rogers,

“...aprendizagem significativa é possível se o professor for capaz de aceitar o aluno tal como ele é e de compreender os sentimentos que ele manifesta. O professor que é capaz de uma aceitação calorosa, que pode ter uma consideração positiva incondicional e entrar numa relação de empatia com as reações de medo, de expectativa e de desânimo que estão presentes quando se enfrenta uma nova matéria, terá feito muitíssimo para estabelecer as condições da aprendizagem”.(p.266)

Indicativos de Consideração Positiva Incondicional

Uma das atitudes mais relevantes descritas por Rogers ao elaborar sua teoria é a consideração incondicional pela outra pessoa. Isso significa aceitar o outro sem julgamentos ou pré-conceitos, percebendo nele a sua identidade genuína e jeito de ser único, acreditando na sua capacidade de saber e escolher o que é melhor para si próprio quando está desfrutando de um ambiente psicológico interno saudável.

A perspectiva da professora, nesses próximos fragmentos, parece conter indícios desse tipo de consideração. Começemos com essas palavras da professora: ... *“é essa questão de tirar a venda dos olhos, a trava dos olhos para perceber o outro, para perceber as pessoas em volta”*. Quando a professora está dizendo sobre tirar a venda ou a trava dos olhos ao olhar a outra pessoa, ela parece estar se referindo a perceber o outro realmente. *“A gente já não se coloca mais como centro da situação, né?”* Dessa maneira a professora parece não ocupar sua atenção exclusivamente com a sua pessoa o que parece revelar que, quando ela não coloca somente a sua pessoa no foco de sua atenções, isso a oportuniza considerar o outro de uma maneira diferente de antes, como se estivesse disposta a realmente buscar entender e conhecer mais o estudante.

Nesse outro trecho, *“Sabe né? Fui percebendo que ele sabe sim...”*, ou seja, ela mostrou que passou a perceber que existe um conhecimento implícito no estudante. A professora confessa ainda, que seu olhar anteriormente percebia que a classe era composta por um “grupo despersonalizado”, sugerindo que seu tratamento era igual para todos. Entretanto, ela passou a perceber cada estudante como uma pessoa, que merece atenção e respeito personificados como revê esse trecho: *“tratando eles não como classe, mas como individuo. Cada um na sua dificuldade. Cada um com seus problemas, no seu desenvolvimento... fui trabalhando assim dois anos né, dois anos...”*.

Na mesma perspectiva do parágrafo acima a professora parece alcançar uma capacidade em si mesma de valorizar a outra pessoa em sua unicidade e particularidade. *“Não é eu, não é o meu umbigo, é o outro que está precisando de uma atenção, às vezes de um abraço”*? O período em que não está com sua atenção toda voltada para si parece favorecer que a professora se desperte para a possibilidade de que a outra pessoa possa estar necessitando de sua atenção, até mesmo de um afeto. Desse modo a professora parece dizer que está se atentando mais para as necessidades dos estudante de maneira mais individualizada. *“Não importa se o outro é grande ou é pequeno é a outra pessoa”*. Independentemente da característica do estudante ou talvez do seu modo de ser a professora parece aceitá-lo como ele é.

A professora parece ter modificado também a sua forma de considerar a família dos estudantes, como pode ser observado na seguinte fala: *“...o grupo tirou bastante a*

trava dos meus olhos em relação à família também. Porque com relação à escola, as vezes a gente tem muito atrito com aluno e família. A família costuma ser um peso na nossa realidade e quando a gente consegue ter esta parceria com a família, sabe, assim eu tenho percebido que a gente faz um trabalho melhor, a gente já é parceiro, né? Tem situações que a gente percebe que a família é rival do professor...e ai me ajudou sabe a descentralizar o olhar”. Anteriormente ao início dos Grupos de Encontro, as famílias eram percebidas como um problema, um fator que dificultava o processo ensino-aprendizagem e depois dos Grupos os professores começaram a perceber a família dos estudantes como uma possível e indispensável parceira nesse processo. Gostaríamos de esclarecer nesse ponto que não estamos afirmando que houve uma melhoria na relação entre pais, professores e gestores. Salientamos que constatamos na fala de alguns professores que os pais deixaram de ser vistos como “adversários” e passaram a ser vistos como parte integrante e importante da educação de seus filhos.

A atitude de considerar positiva-incondicionalmente, pelo menos em parte, parece ser favorecida a partir de diminuição de um processo predominantemente “egocêntrico”, ou seja, um processo de desconsiderar o caráter individual das pessoas e o valor particular que as pessoas são, algumas vezes, por estar sendo “fechado” no seu próprio “mundo particular”. Como se os “canais ou vias” que levam ao processo de se conscientizar estivessem direcionados para o seu circuito interno aonde as ruas conduzem somente à intrapessoalidade e não à interpessoalidade.

A professora complementa dizendo que “...acaba levando isso pra sala de aula e respeitando o aluno como único também, porque a gente sabe que de repente há uma distancia entre a teoria e a prática, e lá nos encontros eu fui percebendo que a unidade de cada um é que se faz o todo, é o conjunto, né? Diante disso não nos parece pretensioso dizer que houve uma valorização do estudante como um pessoa significativa e digna de consideração.

4.1.2 Análise da 2ª entrevista

Indicativos de congruência

“A gente expôs mais os problemas que a gente queria guardar pra gente e a gente acabava falando ali naqueles encontros. Então, por isso que foi muito intenso”. A entrevistada descreve nesse trecho que os encontros propiciavam um ambiente em que ela se sentia a vontade para falar das suas questões pessoais, dos seus “problemas”.

Aspectos de sua vida os quais ela não se sentia segura para abordar com outras pessoas em outro espaço. Naqueles encontros, com aquelas determinadas pessoas ela parece ter encontrado ambiente confortável para expor sua intimidade e compartilhar com o grupo as suas questões foi uma experiência muito significativa.

“Eu sou muito fechada para falar da minha vida para os outros, não conto.”. A princípio ela se considera uma pessoa reservada, que não contava sobre sua vida para os outros. Ao longo da participação nos Grupos ela parece se surpreender com sua própria atitude mais aberta dizendo *“engraçado, ali eu era a que mais falava”*. Os Grupos de Encontro de alguma forma encorajaram a professora a acessar a sua confiança para ir em busca de si mesma. Ao dizer sobre sua vida é como se ela começasse a desobstruir o acesso ao seu *“mundo interior”*.

Os aspectos pessoais vão alcançando cada vez mais espaço na vida da professora. O *“eu mesmo”* parece se tornar o protagonista das descrições sobre sua vida. suas falas iniciais nos grupos geralmente abordavam aspectos externos tais como acontecimentos da cidade, os problemas com certos estudantes ou pais, outras pessoas etc. Seu interesse por conhecer a si mesma aparenta ser crescente quando nos atentamos às suas palavras: *“dos alunos até que a gente falava pouco. A gente falava muito do eu mesmo”*.

A professora parece avançar no processo de si conhecer. Agora ela atenta-se à necessidade de cuidar de si própria. Em seguida a professora diz ter compreendido a íntima relação do cuidado consigo e sua prática docente. Quando eu não estou bem meu trabalho como professora fica prejudicado. Podemos considerar que quando o professor investe na sua pessoa o seu trabalho conseqüentemente é beneficiado, *“porque, porque a gente entendia se o eu não tivesse e tão legal o trabalho mesmo do professor ficava comprometido, e todo mundo que tava naquele encontro entendia isto muito bem”*.

“Porque acho que a gente tenta dar o melhor da gente né, agora mais do que nunca”. Nessa última frase parece existir uma vontade de ir além dos seus próprios limites, uma vontade de buscar oferecer o melhor possível enquanto docente. Agora, depois que passou a considerar indissociável o investimento pessoal da docência seu desejo é de ser melhor professora do que antes. A professora demonstra que o processo de aprendizado da sua profissão está acontecendo a partir do momento em que ela se coloca em *“estado de buscar”* ser melhor. Não há uma acomodação ou conformismo na sua postura profissional.

“Então, puxa vida, onde que eu tô? Eu estou errando neste jeito de tratar esse menino com todos os problemas, será que eu vou ter que tratar assim, simplesmente um

professor”. Nesse depoimento a professora se indigna e se questiona metaforicamente: “Onde estou”? É como se ela estivesse se perguntando: como estou exercendo minha profissão? Será que estou lidando da melhor maneira que posso com os estudantes ou estou errando na forma de tratá-los? E termina seus questionamentos com a interrogação: será que como professor eu posso atuar em outras dimensões ou tenho que me limitar às aquelas tradicionalmente conhecidas como a transmissão de conteúdos? Essa atitude demonstrada pela professora parece caracterizar um movimento de responsabilização pela sua própria formação profissional. Além disso, parece conter elementos de autoexploração expressados quando a professora avalia e questiona suas próprias ações.

Estar sendo congruente implica em estar atento ao que se passa consigo mesmo, desde os pensamentos até as sensações, emoções, sentimentos e as possíveis significações que podem surgir quando se conscientiza desses elementos citados. Quando a professora diz que *“eu fico muito atenta ao que falo. Paro bem pra falar. Penso bem pra falar com cada um deles”* ela demonstra estar mais cuidadosa ao que fala com cada estudante, refletindo antes de falar. *“Então, eu particularmente fiquei muito a partir dos Encontros sim, mais atenta ao que eu falo, penso, ao que eu corro atrás...”*. Aqui a professora acrescenta que além de estar mais atenta ao que diz ela também está mais atenta aos seus propósitos ou objetivos quando se refere ao que *“corre atrás”*. Essa professora parece estar sendo mais sincera consigo própria, conseqüentemente mais autêntica. Sua fala ainda confirma que esse novo processo de conscientização pelo qual está passando, mais congruente, se despertou a partir do momento em que participava dos Grupos. Dessa forma, aumentam as possibilidades dessa professora estabelecer uma relação mais verdadeira com seus estudantes. Rogers acreditava que a congruência é a principal característica que o professor deve assumir no caminho para alcançar um aprendizado efetivamente significativo e dizia que o trabalho do professor será tanto mais eficaz quando o professor estiver sendo uma pessoa sincera e autêntica, se assumindo tal como ela. Assim será capaz de construir com o estudante uma relação justa e real sem buscar dissimular a si mesmo por trás de uma fachada.

Em seu livro *Liberdade para Aprender em nossa década* (1983), sobre o tema a formação de professores articulado ao conceito Congruência, Rogers sugere:

que o formador seja verdadeiro em sua relação com os alunos. Ele pode demonstrar entusiasmo, cansaço, interessar-se por eles, ficar nervoso (ou encolerizado), mostrar-se compreensivo e acolhedor.

Assumindo sentimentos como próprios, como seus, não terá necessidade de impô-los aos alunos. Ele se mostrará assim, para seus alunos, como uma pessoa autêntica e não a expressão desencarnada de um programa que ele os faz estudar ou como um vetor estéril de transmissão de conhecimento de uma geração para outra (ROGERS, 1983, p.106)”.

O fato de estar mais atenta às suas falas e atitudes parece estar oportunizando que a professora reflita sobre seu comportamento no momento em que está se relacionando com os estudantes. *“Se vejo que eu fiz, chamei atenção, por exemplo, de uma criança e depois eu vi, puxa vida não era isso, eu tenho a sabedoria de ir lá e pedir uma desculpa”*. Estar sendo congruente permite que a professora analise sua própria ação. Ela pode simplesmente reconhecer uma ação indevida, avaliá-la e redefinir suas ações. No exemplo citado foi pedir desculpas para seu estudante, evitando assim a ostentação de uma posição autocrática e distante dos estudantes.

Indicativos de empatia

“Eu acho que quando começaram estes encontros, a fazer aquele grupo, eu acho que foi bem natural. Grupo pequeno, mas foi quem quis mesmo. Essa fala indica que a professora sentiu que os Encontros se iniciaram de maneira natural. Acreditamos pela nossa experiência que, entre outros aspectos existentes nesse Grupo, essa percepção da professora se deve ao clima de espontaneidade que a facilitação do Grupo procura estabelecer para que seus participantes se sintam à vontade. Em seu livro intitulado Grupos de Encontro (1974), traduzido para o idioma português em 1986, Rogers considera que a espontaneidade é um dos principais elementos para que o Grupo ocorra em direção a seu funcionamento pleno.

Em seguida, é evidenciada a maior atenção para com os estudantes, indicando assim o começo de uma relação com uma perspectiva mais empática dessa professora na relação com seus estudantes, o que se revela no seguinte trecho: *“A gente começou, eu pelo menos comecei a ficar mais atenta com cada aluno”*.

“Porque ali a gente entendia, puxa vida, tanta gente que a gente achava que tinha uma vida né, achava que a vida é interessante”. A professora parece ter se surpreendido com a vida de suas colegas de trabalho que participavam dos Grupos. Suas percepções sobre suas colegas ocorriam de maneira especulativa e a partir da convivência nos Grupos as suas percepções sobre as outras professoras se tornaram

reais, pois foram contadas por elas mesmas. Assim, sua percepção sobre o outro, que ocorria sob um caráter de suposição foi se transformando num caráter mais realista.

O fato de iniciar o processo de desconstrução da sua percepção sobre as pessoas, fundamentada em elementos externos a essas mesmas pessoas, parece ter colaborado para outra maneira de escutar por parte da professora. Ela confessa que a partir dos Encontros ela começa a olhar individualmente para os estudantes. O saber sobre os estudantes agora parece ser validade somente a partir deles próprios. *“Coisas que você escutou naquele encontro em tal dia, noutro dia. Puxa vida! Então acho que comecei a ver os alunos mais individualmente mesmo”*.

Nesse próximo registro a professora fala com confiança e orgulho que sabe profundamente sobre a vida dos seus estudantes, característica que parece ter adquirido a partir da sua nova atitude escutar sem preconceitos ou informações prévias. *“Cada um ali tem, se você me perguntar dos meus alunos eu te falo, não tudo, mas eu te falo da vida deles quase toda.”*

Usando uma parcela de descontração e humor a professora até chega a dispensar a necessidade de um psicólogo na escola, pois a proximidade adquirida com seus estudantes lhe oferece condições para perceber as suas dificuldades. A professora demonstra estar interessada em que seus estudantes realmente aprendam. *“Não precisa de um psicólogo chegar pra falar que eu já chego e falo. Nós precisamos focar nesse ponto desse aluno, porque não está aprendendo”*.

A professora, como pode ser observado no próximo trecho da entrevista, assume de maneira enfática sua função no processo de aprendizagem dos estudantes. Ela está realmente se responsabilizando pelo aprendizado dos estudantes e descreve que uma das ferramentas do processo dessa aprendizagem é a sua própria escuta. Ela ainda complementa que anteriormente escutar mais atentamente os estudantes não era uma atitude praticada com frequência por ela e suas colegas de trabalho. Segue então o trecho ao qual nos referimos: *“eu tenho que ajudar sim é na aprendizagem e é às vezes escutando, né? Que a gente não tinha essa mania, muita mania de escutar os alunos”*.

Quando a professora diz, *“eu respeito jeito de ser de cada um”*, ela não só considera a individualidade dos estudantes, vai além. A professora se atenta para os aspectos da pessoa do estudante, do seu modo de ser, e não apenas o cumprimento dos seus deveres escolares.

Esse outro comentário da professora, *“ela te ensina a ser melhor, ela te ensina, ela te corrige e sem você saber”*, encontramos evidências de que a professora não se coloca de forma autossuficiente ou centralizadora no processo de ensino-aprendizagem,

em outras palavras, ela não se coloca como a única fonte de conhecimento desse processo. Os próprios estudantes são fontes desse processo. Quando a professora demonstra interesse real pelo estudante ela percebe que pode aprender com eles, ela pode em parte orientar suas ações pedagógicas, pelo menos em parte, pelo próprio estudante. A professora parece estar mais motivada pela profissão docente quando passou a perceber o estudante de maneira mais pessoal e empática, como vemos a seguir: *“Acho que ficou muito interessante, foi por isto, a maneira de ver a criança em si”*.

Sob o ponto de vista apresentado nos parágrafos antecedentes, que articulam o depoimento da entrevistada ao conceito de empatia salientamos a seguinte consideração rogeriana:

Quando aquele que ensina é capaz de compreender as reações dos estudantes no seu íntimo, de perceber a maneira como nele repercute o processo pedagógico, aí a probabilidade de uma aprendizagem mais autêntica torna-se ampliada. Essa atitude é radicalmente diversa da maneira tradicional de compreensão fundada sobre a avaliação e traduz-se pela clássica fórmula: ‘Eu compreendo o que você não consegue’ (ROGERS, 1983 p)

Indicativos de consideração positiva incondicional

“Acho que a gente ficou bem, pra mim fiquei bem focada em cada aluno mesmo como individuo. Não uma sala, uma classe. É 25, estão ali. Mas desses 25 eu tenho 25 pessoas, 25 personalidades, e tento respeitar cada um. Não que a gente não fique nervosa, tem hora que estressa, que não tem jeito, mas acho que o modo de ver cada um ficou muito melhor, muito melhor mesmo. Não uma sala cheia de 25 né, mas uma sala com 25 alunos.” De maneira geral podemos observar que nesse depoimento da professora demonstra que houve uma mudança na sua forma de perceber e se relacionar com os estudantes dentro da sala de aula. A forma de conduzir sua prática docente era única para todos. Antes, no ponto de vista da professora, os 25 estudantes pareciam formar um só conjunto sem identidades individuais. Agora, para ela, a sua sala de aula parece ser constituída por 25 pessoas diferentes umas das outras e cada uma é digna de sua atenção personalizada. A entrevistada ainda acrescenta que se sente muito melhor consigo mesma quando mudou sua percepção.

Diante da seguinte fala da professora, *“uma pessoa diferente e precisava de um apoio diferente, de atenção, não só em questão de aprendizado, eu tô falando de questão individual mesmo, de carinho”*, recorremos à entrevista de Rogers que

antecedeu o seu reconhecido atendimento a pessoa Glória na qual ele esclarece alguns elementos da sua teoria. Em determinado momento da entrevista ele diz que quanto mais afetividade o psicoterapeuta sentir pela pessoa que ele está prestes a se relacionar, maiores serão as probabilidades de criar um ambiente inter-relacional seguro e favorável para que essa pessoa se aproxime da sua experiência e desperte seu processo de explorar a si mesma. Aplicando esse ponto de vista à educação, mais precisamente à atitude do professor com os estudantes, consideramos coerente pensar que se o professor sentir afeto pelo estudante aumentam as probabilidades de facilitar o aprendizado desse estudante. Dessa forma o professor não estaria interessado somente nos aspectos didáticos e cognitivos do estudante e sim nas suas necessidades pessoais, na sua vida, nos seus sentimentos. Não se trata nesse caso de suprir uma possível ausência de relações afetivas do estudante. Consideramos dessa forma que buscar construir uma relação afetuosa com o estudante é uma atitude necessária e natural à profissão docente que tem como objetivo alcançar a aprendizagem realmente significativa.

“Escuto mais, converso mais. Às vezes, até a gente corrige algum menino perto. Ele fica nervoso, mas depois quando desestressar, a adrenalina passar, você chama: olha eu tô te chamando atenção não é porque eu não gosto de você, porque é criança. É ao contrario. É por eu gosto tanto que eu estou falando isso agora, se eu não gostasse eu te largava.” Nesse caso, esclarecemos que não estamos analisando o teor da intervenção pedagógica da professora. Estamos enfatizando a relação pessoal que ela está construindo. A professora confirma que está mais atenta ao que o estudante diz. Ela busca estabelecer um ambiente mais favorável ao diálogo com o estudante, avaliando o momento mais propício para dizer o que considera ser necessário. Sua fala aparenta ser mais cuidadosa. Seus sentimentos estão presentes na sua fala de forma mais transparente.

A professora aborda dessa maneira a questão do respeito: *“a gente tem mania de cobrar respeito dos alunos e das pessoas e esquece que as vezes um ato que você faz que você acha tão normal é uma falta de respeito muito grande com a criança. Acho que uma das principais mudanças é isso. Não é porque é criança que não tem que ter respeito do professor. Pelo contrario. Ela tem que ter muito respeito. Se ela tiver respeito ela vai me respeitar.* Uma relação sem hierarquia ou autoritarismo parece estar sendo colocada em prática no “dia a dia” com os estudantes. A criança merece o mesmo respeito que a professora julga merecer para si mesma. Não é exigindo que se obtém respeito. É preciso respeitar o estudante primeiro. Ao oferecer o devido respeito, a

professora acredita que também será respeitada. Nesse exemplo, professor e estudante passaram a ter o mesmo valor na percepção dessa professora. Trazemos agora outro ponto de vista de Rogers que parece ir ao encontro das novas atitudes docentes da professora e que estão presentes nos fragmentos da entrevista que forma analisados nesse tópico:

é difícil de designar uma única palavra; proponho, portanto várias. Trata-se, penso eu, de valorizar aquele que aprende, os seus sentimentos, as suas opiniões, sua pessoa. Trata-se de aceitar o outro como pessoa distinta, dotada de qualidades próprias...Seja qual for o nome que se dê a essa atitude – valorização, aceitação ou confiança – ela se manifesta de formas muito diversas. O formador, no qual esta disposição de espírito é particularmente presente, pode aceitar sem restrições os temores e as hesitações que o aluno experimenta...O que descrevemos acima corresponde à valorização daquele que aprende enquanto um ser humano imperfeito, mas rico de sentimentos e de potencialidades. Isto é a tradução operacional, para o formador, sua fé e confiança fundamentais nas capacidades do organismo humano (Rogers, 1983, p.109).

4.1.3 Análise da 3ª entrevista

Indicativos de congruência

Sigamos para o primeiro fragmento dessa nova entrevista. *“Depois dos grupos eu peguei certa liberdade de falar com as pessoas, de tá sempre em grupo, né? Tenho falado mais. Eu não gostava de falar. Tinha muito medo, vergonha”*. A professora demonstra que depois da sua participação nos Grupos de Encontro ela foi se sentindo mais a vontade para compartilhar o espaço ocupado por várias pessoas e ao mesmo tempo revela que foi se sentindo menos constrangida para falar com outras pessoas. É como se o medo que ela sentia fosse perdendo espaço para sua confiança em si mesma.

“Eu era mesmo muito tensa. Só de olhar pra pessoa e saber que tinha que falar alguma coisa eu já sentia tensão, agora, hoje não”. Nesse segundo fragmento a professora demonstra estar atenta a sua sensação corporal. Nesse caso, a tensão que sentia. Ela associa de essa sensação corporal ao seu medo de falar. Ou seja, além de perceber o que se passa em seu próprio corpo no momento presente, ela ainda consegue elaborar um sentido para isso. Esse processo demonstra que a professora está se tornando mais consciente de si mesma. Assumir o seu próprio medo parece ter oportunizado que a professora se aproximasse da sua experiência. Essa proximidade, em outras palavras, a maior consciência de sua experiência permite que ela “ative” seu

processo de autoexploração. Ao se investigar a professora desenvolve seu autoconhecimento e avança em direção à sua congruência.

A professora também revela que antes ela sentia até “Síndrome do Pânico” e atualmente ela já não sente medo (o que poderá ser observado no seu próximo depoimento). Segundo a teoria rogeriana, a mudança de comportamento e dos sentimentos é indicativa do processo de experiencição, processo esse que conduz a pessoa a se tornar mais congruente. No próximo depoimento, também poderemos observar a associação que a professora faz da superação do seu medo com a sua participação nos Grupos de Encontro. *“Presa demais tinha medo, medo mesmo, acho que por isso eu tive síndrome do pânico, medo de falar, medo de errar, medo de tudo, a partir dos grupos que eu passei a ter essa liberdade”*. Atualmente, a professora não mais precisa de se “esconder” por trás da sua insegurança, agora ela sente *“liberdade de falar com os colegas, de tirar dúvida, né?”*.

“Eu gostei tanto de grupo que hoje eu tô participando né de vários grupos como na paróquia, pastorais... aí já quando coloca algum trabalho na minha mão eu já sinto bem em fazer né. Mesmo se errar eu corrijo. Procuro tirar dúvida, não tenho medo. Medo de fazer as coisas o medo de falar”. Suas atitudes demonstram que ela está mais confiante em si mesma e desenvolvendo suas relações interpessoais. Ela está buscando a convivência com outras pessoas, transitando pelas instituições que contém grupos. Isso aponta que a mudança ocorrida com a professora está no nível de suas atitudes. A mudança está sendo colocada em prática, estão sendo realizadas, vividas. Não estão somente estão na dimensão das intenções ou das ideias. Consequentemente ela aparenta se sentir mais segura em relação a si mesma. Ela revela não sentir mais medo de falar ou fazer, frente às outras pessoas, ou seja, ela se responsabiliza por suas ações e assume as consequências do que faz e fala, o que pode ser considerado, segundo a teoria rogeriana, como indicativos relevantes de uma pessoa que está alcançando cada vez mais autonomia e autenticidade.

Outro aspecto que deve ser considerado nesse fragmento da entrevista é o que se refere ao tempo verbal empregado pela professora. Ela se expressa no presente do indicativo. Esse fato aponta que ela está se referindo às mudanças da sua vida na atualidade. Estar congruente é sinônimo de estar mais consciente de si. Segundo a fenomenologia, como já foi descrito em tópico pertinente desse estudo, a consciência só existe no aqui agora. Se a professora está se expressando no tempo presente, logo podemos considerar que ela está sendo mais congruente.

“Ah! Tem que ser franca também. Eu era uma pessoa que não gostava de falar. Eu aceitava tudo. Tudo que aluno falava. Pais principalmente. Os pais falavam e eu ia guardando aquilo só pra mim. Hoje não. Se falar uma coisa e eu não estiver de acordo, eu falo. Não com grosserismo, né? Dou minha resposta que acho que é, que deve ser. Eu também criei autonomia”. A princípio a professora silenciava o seu ponto de vista durante o diálogo com os estudantes e seus pais. É como se ela escutasse algo que não concordava e não tinha coragem de expressar seus pensamentos e sentimentos diante a isso. A sua vontade de responder era sentida “por dentro”, mas ela “abafava” as suas próprias palavras. Entretanto, hoje em dia a sua postura mudou. Quando não está de acordo, a professora se expressa com mais autenticidade, o que também pode ser notado no fragmento de entrevista a seguir: *“E antes eu não tinha esta coragem. Eu participo de reuniões. Reuniões de conselho, mesmo conselho municipal. Dou minha opinião, que antes, nossa mãe, pra mim abrir a boca eu já tremia só de pensar. Hoje não. Falo sim o que tenho que falar. Assim livre e espontâneo. Agora sai solto”.*

As decisões da professora em relação a sua vida eram predominantemente influenciadas por outras pessoas, como podemos observar na questão da primeira paralisação escolar. Em seguida sua atitude mudou. Suas decisões agora passaram a ter como referência as suas próprias necessidades. Sua postura em relação à segunda paralisação escolar sugere que ela está alcançando maior autonomia. Vejamos seu depoimento quanto ao exposto: *“Eu não faço também alguma coisa só porque as colegas estão fazendo, né? Em relação aquela paralização, o primeiro dia, a primeira paralização que teve. Eu paralisei. Aí a gente paralisa e sente as consequências, né? Na segunda vez que falou em paralisar eu já não assinei. Eu não vou porque os outros estão indo, porque eu vou ficar prejudicada. Tem que pagar. Tem que pagar no sábado. Eu não posso. Tenho mais compromissos, né?”*

“Falar é lutar, é participar”. A partir do momento em que a professora adquiriu confiança para expressar suas opiniões ela começa a se sentir mais confiante para lutar pelos seus ideais. Em outros tempos, ela se omitia ao que se referia às relações interpessoais, agora ela se sente uma pessoa mais atuante. Nesse sentido, a professora passa a experimentar o que se passa no seu “mundo interior”. Finalmente, *“a gente sente mais a gente.”* Ao sentir mais proximidade da sua experiência interna ela se sente capaz de *“conviver com tudo. Hoje eu posso dizer que convivo”.* Ao mesmo tempo, ela pode aceitar os seus próprios sentimentos como revela: *“É lógico que tem hora que bate uma fraqueza, mas a gente não deixa ser levado por esse lado”.* Ela não negligencia

mais seus sentimentos e pode experimentar seu sentimento de impotência. Agindo assim, ela se sente forte para não se deixar abater.

“Se fosse autoridade eu nem chegava perto. Hoje prefeito, padre, qualquer um pra mim é igual. Eu não vou chegar perto de fulano não, ele é mais rico, é melhor. Aqui na terra não tem disso não”. Podemos notar nessa fala da professora como ela experimenta confiança em si mesma. A posição social ou o “status” social de uma pessoa da comunidade onde vive não mais determina a sua maneira de perceber e de relacionar com essas mesmas pessoas. Ela experimenta uma sensação de igualdade com todos.

Indicativos de empatia

“Tem uns que gostam de ir pra sala de envolver com a gente. Outros não. Tem o dia dele. Tem uns que só olham e outros já gostam de pegar, tocar.” Nessa fala da professora podemos observar que a professora está atenta às diferenças entre os seus estudantes. Ela considera que cada estudante é diferente um do outro. Cada um tem seu próprio jeito de ser e compreende que esse modo de ser pode se alterar dependendo do dia. Ela não espera mais um comportamento linear, igual dos seus estudantes. É como se a professora olhasse para os estudantes sem analisá-los, julgá-los ou encaixá-los nas suas próprias perspectivas ou expectativas.

Hoje em dia *“eu escuto com respeito minhas colegas. Umas desabafam. Chega outro e desabafa”*. Escutar com respeito é considerar o ponto de vista da pessoa que está falando. Agindo dessa forma, amplia-se a possibilidade de compreender mais profundamente o que está sendo dito. A professora agora parece ter interesse em ouvir suas colegas de trabalho. E quando revela, *“aí eu quero tá firme pra poder escutar os colegas”*, ela parece se referir à importância de estar bem e cuidar de si mesma para manter a capacidade de escutar com qualidade. Ouvir com respeito e aceitação parece ter se tornado uma atitude presente em sua vida. A entrevistada busca oferecer uma escuta sensível em busca de estabelecer um clima favorável para as suas relações interpessoais na escola. Podemos observar a seguir que ela passa até a se sentir útil. *“Enquanto estou ouvindo minhas colegas com problema eu acho que estou sendo útil na sociedade. Para elas poderem chegar e ter confiança de falar, desabafar e contar. A gente sente uma utilidade, eu sinto uma utilidade nisso”*. Quando se disponibiliza para ouvir realmente, ela sente que está exercendo um papel importante para a sociedade. Segundo Rogers, a compreensão do outro, profunda e autêntica,

constitui um elemento a mais que contribui para criar um clima próprio para a autoaprendizagem fundada sobre a experiência.

Indicativos de consideração positiva incondicional

“É tinha sim. Apesar de serem tantos anos né, a gente demora a descobrir as coisas. É no dia a dia que vai aprendendo, na lida. Igual meus meninos são pequenininhos e é na lida mesmo com eles que a gente aprende”. Ainda que tenha levado muito tempo, atualmente a professora percebe que a convivência com seus estudantes oportunizam que ela aprenda com eles, inclusive a sua própria profissão. Em outras palavras ela está considerando as essas crianças são dignas de confiança a ponto de aprender com elas. O fato de agir assim parece ainda incentivar a espontaneidade de seus estudantes, *“perceber a liberdade deles com a gente”*. Quando uma pessoa é valorizada ela pode sentir livre para agir e ser do jeito que ela realmente é, ou seja, a valorização do estudantes pode contribuir para que ele se sinta um ambiente suficientemente seguro para se expressar e aprender. Nesse caso, podemos dizer que a consideração positiva incondicional pelos estudantes parece facilitar a congruência dos mesmos.

4.1.4 Análise da 4ª entrevista

Indicativos de congruência

“Eu estava deixando o outro viver pra mim. Eu não conseguia ser eu. Eu estava preocupada o tempo todo se você estava me olhando com um olhar crítico, se eu estava acertando ou se eu estava errando e hoje não. A princípio a professora orientava sua própria vida segundo as expectativas de outras pessoas. Estava constantemente preocupada com o que as pessoas pensavam sobre ela. A sua forma de pensar e seus sentimentos pareciam ser predominantemente influenciados por motivações externas à sua experiência. Ela demonstra a sensação de que não estava sendo ela mesma. Entretanto, em suas próprias palavras, “hoje eu vejo depois de tudo que nós debatemos lá, eu vejo o que eu sou. Você vai me criticar e eu vou superar. Eu vejo que tudo isto foi o grupo que me ajudou. Porque eu não tenho mais um monte de Rivotril na minha vida, né?” Atualmente, a postura da professora parece caracterizar-se por um considerável grau de congruência. Ela parece mais confiante em si mesma, aparentando maior

consciência sobre a sua própria pessoa. Agora ela diz ser capaz de até aceitar críticas e não se deixar abater com por esse fato. Algo que não acontecia anteriormente. Por fim, ela revela que a mudança que vem ocorrendo consigo mesma é legado da sua participação nos Grupos de Encontro.

“E você saía dali daquele grupo muito mais leve porque você teve a oportunidade de ser você mesma. Aonde você sabia que não ia ser criticada por ninguém. Eu expunha minha situação e todos estavam me respeitando. Todos estavam em busca do mesmo objetivo ali. Estar bem com a gente mesmo. Então isso pra mim foi de suma importância. Eu acho que acabou deixando um elo de amizade muito grande entre as pessoas que iam mesmo direto ali.” Nesse depoimento, o Grupo de Encontro oferecia aos seus participantes a oportunidade de poderem ser exatamente quem se é, sem ser criticado ou julgado pelas outras pessoas. A professora se sentia respeitada ao expressar sobre a sua vida. Os Grupos criavam um clima de segurança no qual os participantes podiam confiar uns nos outros. Ao se expressarem livremente sem amarras, cada participante se aproximava dos seus aspectos pessoais mais íntimos. É como se o processo dos encontros tornasse os seus participantes mais conscientes da sua experiência, gerando uma sensação de leveza por poder estar sendo verdadeiramente o “eu mesmo”. Quando todos assumiram esse objetivo conjuntamente e ao mesmo tempo, o legado foi a construção de um forte vínculo de amizade entre seus participantes.

“Eu já usei a expressão “aí nós vamos tocando” e é coisa que a gente fala mesmo. Mas pra mim a vida era assim: vamos levando ate que um dia a morte nos leve. Hoje eu sei viver. É, eu sei onde parar, quando continuar e eu sinto assim que é a partir dali mesmo que eu consegui me entender. Eu quero isso, eu não quero aquilo. Isso é bom, isso é ruim. Essa separação eu só consegui dentro do grupo entendeu. Porque pra mim se você ditasse as regras estava de bom tamanho. Eu baixava a cabeça e ia seguir a coisa que você mandou fazer.” Nesse relato, a professora coloca que sabe o que é melhor para si mesma. Antes o outro é quem determinava o que ela deveria fazer. Agora ela se sente capaz de fazer suas próprias escolhas, consegue ter maior consciência dos seus limites e das suas potencialidades. Era como se ela ia somente sobrevivendo e não vivendo conscientemente a sua vida, em outras palavras, ela vivia como se as rédeas de sua vida estivessem sendo guiadas por outras pessoas.

“Nossa mãe! Eu acho que meu bem-estar hoje se deve a isso porque eu consigo sentir o meu corpo, o meu eu, o meu ser”. Nesse outro relato, a professora parece estar realmente consciente da sua própria pessoa, do que está sentindo. Para Rogers, quando uma pessoa está completa e adequadamente consciente do que está experienciando,

então ela é plenamente congruente nesse momento. Dessa forma, a professora torna-se uma pessoa real nas relações com seus estudantes. Rogers complementa,

quando penso nos professores que facilitaram a minha própria aprendizagem, parece-me que cada um deles possuía essa qualidade de ser uma pessoa autêntica. Pergunto se a sua memória não dirá o mesmo. Se for, talvez importe menos que o professor cumpra todo o programa estabelecido ou utilize os métodos audiovisuais mais apropriados; o que mais importa é que ele seja congruente, autêntico nas suas relações com os alunos. (ROGERS,1983, p.266)

“É porque quando você tem respeito por si próprio você consegue respeitar todos em sua volta entendeu. Você vê as pessoas de maneira diferente. Passei a compreender mais as pessoas”. Por fim, podemos observar que a professora desenvolve maior consideração, valorização e respeito por si mesma. Em consequência disso a professora passa também a ter maior respeito pelas pessoas as quais convive, compreendendo e aceitando essas pessoas.

Nessas próximas falas, *“O momento que eu vivi foi muito rico no grupo”* e *“Eu cresci lá no grupo”* a entrevistada faz referência a si própria. Sua pessoa está presente na narrativa, o que indica que ela está tomando consciência de si própria, aspecto indispensável do processo de autoconhecimento.

Nesse outro depoimento, *“eu fiquei mais sensível. Porque não tem como você ter participado daquele Grupo e não existir um antes e um depois, não tem”* a professora parece dizer que houve uma mudança na sua pessoa que a tornou mais sensível. Ela revela também que havia um “antes” no seu modo de ser e que agora existe um “depois” no seu modo de ser. Rogers considera que único homem instruído é aquele que aprendeu como aprender, o que aprendeu a adaptar-se e a mudar.

“Também sei que foi um momento que ficou pra mim assim de muito aprendizado, sabe? né? De trabalhar bastante esses dois momentos um buscar pessoal e, assim, de um olhar como aluno né? Aí eu naquela angustia toda, naquela confusão, eu fui me dando uma sustentabilidade e com isso também reflete a tranquilidade pra lidar com meus pequenos. Eu sou mais além pra minhas criança.”. Nessa última passagem a entrevistada diz assumir um *“buscar pessoal, uma procura de ir além”*, o que parece ter colaborado para que ela se sentisse mais segura, mais autossustentável e que essa condição reflete diretamente na relação interpessoal mais saudável com seus estudantes.

“Acho que eu cresci em alma. Foi na alma. Acho que não foi só do psíquico, entendeu?” A evolução pessoal parece estar explícita nessa fala. A entrevistada revela que seu crescimento pessoal se estendeu para além dos aspectos psicológicos.

“Posso ser mais além. Eu quero ser mais além. Eu preciso melhorar, buscar mais, eu preciso aprender mais.” A professora agora afirma o seu interesse de continuar desenvolvendo seu aprendizado, reconhecendo seus potenciais inerentes ao dizer que *“posso ser mais além”*, assim como prima a teoria rogeriana ao considerar que cada indivíduo possui em si uma tendência ao autodesenvolvimento e à autorealização.

Podemos observar que as falas supracitadas evidenciam como o desenvolvimento pessoal pode influenciar seu exercício profissional. As situações que os professores são obrigados a enfrentar e a resolver apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas (NÓVOA, 1991). De acordo com esse mesmo autor, não nos parece presunçoso apontar que o desenvolvimento pessoal seja indispensável para a profissão docente e os Grupos de Encontro parecem favorecer a conscientização e a atualização das dimensões pessoal e psicológica do docente.

Indicativos de empatia

Os estudantes eram percebidos de uma maneira geral. Não havia a percepção das necessidades específicas de cada estudante. Entretanto, depois dos Grupos, a professora diz: *“mas eu acho que agora consigo um olhar mais direcionado pra aquele aluno que realmente precisa”*.

Quando o mundo particular do estudante é claro para o professor ampliam-se as possibilidades de compreensão desse estudante. Desse modo, o professor pode comunicar essa compreensão ao seu estudante, podendo até facilitar que o próprio estudante tome consciência sobre si mesmo. Esse tipo de empatia, denominada por Rogers por “empatia penetrante” é circunstância fundamental para a aprendizagem.

Indicativos de consideração positiva incondicional

Atualmente, a professora entrevistada ocupa temporariamente a posição de diretora da escola. O depoimento que se segue é orientado para as professoras que lecionam na escola na qual ela ocupa esse cargo.

“Falo sempre isso com elas. Que nosso aluno é tudo pra nós e que a gente não tem que tá lá só preocupado em alfabetizar. Nós temos que estar preocupados em fazer

um conjunto. Formar um ser”. A professora incentiva suas colegas a perceberem os estudantes como pessoas e não somente como estudantes. Inclusive argumentando que a função do professor, nesse caso, não é apenas o de ensinar a ler e a escrever. Para ela o objetivo do professor deve ser o de formar a pessoa de forma ampla. *“Eu tenho que o fazer sentir da melhor maneira possível. Ele perceber que ele é gente. Que ele é importante pra mim. Que ele faz parte de um grupo que é importante”*. Portanto, é na medida em que o professor consegue construir esse clima de consideração incondicional que poderá surgir um tipo de aprendizagem mais significativa.

4.2 Outros indicativos das possíveis contribuições dos Grupos de Encontro

Indicativos de permanência dos efeitos do grupo em seus participantes após dois anos

Como já explicado anteriormente, os Grupos de encontro foram realizados ao longo de dezoito meses e as entrevistas com as professoras participantes desses grupos ocorreram dois anos após o término dos encontros.

Podemos citar, a partir dos próprios relatos das participantes dos encontros, como exemplo desses efeitos que permaneceram as seguintes características: 1) amizade que se aprofundou entre as participantes; 2) o respeito que as professoras desenvolveram pelos estudantes e colegas de trabalho; 3) o sentimento de ser mais verdadeiro diante do outro; 4) a sensação de crescimento pessoal e profissional; 5) uma maior abertura para conhecer a sensibilidade do outro; 6) um olhar com maior aceitação e compreensão do jeito de ser das pessoas; 7) o aprendizado de lidar melhor com os próprios problemas; 8) uma maior disponibilidade e interesse ao diálogo. Em síntese, podemos constatar ao ler os relatos que as participantes desenvolveram as atitudes de congruência, empatia, consideração pelas pessoas, além do autoconhecimento. Todas essas considerações podem ser verificadas nos seguintes fragmentos de entrevista:

- *“Virou uma família mesmo né, e é tanto que ficou até hoje”*.

- *“Ah, que foi muito bom Beto! A gente não esquece né, esses momentos, essas partilhas, as amizades. Se fosse um tempo atrás pra mim vim conversar com você (aqui ela se refere a conceder a atual entrevista) ia ser uma luta. Eu ia arrumar qualquer desculpa. Não podia vir. Eu ia fazer de tudo pra você nem me enxergar. acho que nem participar eu ia. Porque eu ia pensar que você é melhor que eu. Eu tinha comigo um ar de inferioridade”*.

- *“Permanece, eu acho que com certeza permanece né, porque assim um respeito que a gente tem aprendeu a conhecer cada um, não tudo, que ninguém conhece todo mundo, mas assim eu acho que a parte mais sensível de cada foi o que a gente conheceu naqueles encontros.”*

- *“Porque os encontros acabaram, mas o grupo não, porque esse grupo não acabou”.*

- *“Eu acho que a ligação é a mesma sempre, num mudou muita coisa”.*

- *“Nem é lembrança, está vivo dentro de mim”.*

- *“O que eu vejo dos grupos é que não foi algo que veio e passou. Ele ficou. Tudo que a gente fazia lá eu acho que só nos ajudou a crescer como pessoa e profissionalmente. Conseguir ver o outro é tentar ser mais. Como que eu vou te falar? É ser mais verdadeiro diante do outro. Quando você pensa nisso dentro de uma sala de aula, você consegue ter outro olhar pro seu aluno. Saber que você tem ali um ser humano, que ele é totalmente diferente, que hoje ele tá maravilhosamente bem, mas amanhã você precisa se desdobrar em cima desse aluno. Eu aprendi muito isso. Aí, quando eu penso que agora eu vim pra direção da escola, o que é um desafio muito grande. Todo momento eu lembro daquilo que a gente via nos Grupos. A gente discutia os problemas. Aprender lidar com os problemas porque todo dia a gente tem mil e um problemas. Aí eu sinto muito mais tranquila, entendeu? Porque eu vejo que não é algo particular meu. Faz parte do ser humano ali. Aquele grupo pra mim foi tudo. Eu fui na prefeitura e pedi pra voltar (a entrevistada se refere aqui aos Grupos de Encontro). Porque é uma coisa eu não gostaria de ter parado. Apesar de que eu sinto que estou muito bem. Mas aquilo que tá bem você quer continuar. E eu gostaria de ter continuado entendeu”.*

- *“Permaneceu a capacidade de estar lidando com o dia a dia, de saber entender o outro”.*

- *“Aquele grupo pra mim. É, aquele grupo, ele permanece na gente. Temos a liberdade de chegar e dizer: nossa você acredita que eu tô vivendo isso. O que você acha? Não era isso que a gente fazia? E aí a gente buscava, discutia e aí a gente consegue fazer isso, uma questão de estar conversando. Aí que veio essa orientação do pacto onde continuamos nossa formação. O dialogo é muito aberto entendeu”.*

Enfim, levando em consideração os fragmentos das entrevistas acima descritos, acreditamos que seja possível apontar para a longevidade dos efeitos promovidos pelos Grupos de Encontro na prática profissional das professoras.

4.3 Análise geral das entrevistas

Esse estudo aponta que o processo de experientiação facilitado pelos Grupos de Encontro aos professores possui estreita relação com a construção das atitudes psicopedagógicas rogerianas como a Empatia, a Consideração Positiva Incondicional e a Congruência.

Ao abordarmos a atitude congruência, os depoimentos revelaram que os professores se tornaram mais conscientes à sua prática docente, tanto nos aspectos pessoais como também nos aspectos pedagógicos, ou seja, os professores disseram que perceberam a importância de investirem no desenvolvimento pessoal e que com essa atitude, conseqüentemente eles se tornaram professores mais preparados para o exercício da docência. Quando uma pessoa está sendo congruente, ela está intimamente consciente de si mesma. Segundo Rogers (1959), congruência foi o termo a que recorreremos para indicar uma correspondência mais adequada entre a consciência e a experiência. Os professores demonstraram ainda estarem mais atentos aos seus próprios sentimentos durante o período em que estavam lecionando. Demonstraram que estavam também mais atentos àquilo que realizam dentro da sala de aula. Corroborando com essa perspectiva, segundo a nossa compreensão de parte da teoria de Rogers, os sentimentos e que a experiência vivida por um professor está sempre acessível à sua consciência.

As entrevistadas também relataram que estavam muito mais atentas com o conteúdo e com a maneira que estavam falando. Rogers (1959) dizia que a congruência ainda ser ampliada de modo a abranger a adequação entre a experiência, a consciência e a comunicação. Dessa forma ao viver sendo realmente quem se é, sendo consciente das mudanças do fluir de suas experiências a pessoa consegue ser mais congruente com o que sente movendo-se em direção ao que deseja, afasta-se do que repudia, e assim, ele cresce (BORGES, 2013).

Fazendo referência agora à empatia, apesar dessa atitude corresponder a uma atitude para com outra pessoa, consideramos que quando uma pessoa está sendo empática ela tem que estar muito atenta a si própria, ao seu corpo, sensações, sentimentos que surgem a partir da relação com o outro. Isso quer dizer que ela está com sua consciência voltada a si mesma no tempo presente. Não se é empático, se está sendo empático. Não é um estado permanente de uma pessoa. Acreditamos que não se deva considerar que uma pessoa é empática como um mérito permanente ou uma característica definitiva. Certas pessoas estão com o estado de consciência mais

disponível para se relacionar com outra pessoa de forma empática em determinados momentos de sua vida. Em seus relatos, os professores se sentiam mais capazes de perceber as necessidades de seus estudantes, tanto aquelas que eram verbalizadas como também aquelas implícitas, geralmente expressadas pelos gestos, postura corporal, olhares. Os relatos revelam que alguns professores passaram a estar atentos aos sentimentos dos seus estudantes

Dessa forma, consideramos que estar em processo de compreensão da outra pessoa requer da pessoa um nível significativo de consciência da sua experiência interna. Empatia não se refere a um conjunto de atitudes formadas ou formatadas que poderiam ser ensinadas metodicamente como “faça desse jeito para ser empático” ou “para ser empático basta agir dessa forma”. A empatia é aquela atitude através da qual uma pessoa pode experimentar diretamente emoções, pensamentos e sensações corporais que podem surgir numa outra pessoa. Para isso, Messias (2001) aponta que a pessoa tem que ser capaz de estar sensível também à sua própria vivência experiencial. E Rogers trabalhava com a ideia de que a empatia é minha compreensão da compreensão que o outro tem de si. A concepção desses dois autores parece tornar nítida a proximidade entre experiencição e empatia.

Direcionando a atenção à consideração positiva incondicional, pode ser observado nos dizeres das professoras que a descentralização da atenção para sua própria pessoa, seus problemas e somente sua vida de modo geral, oportunizou uma maior e mais profunda consideração pelos estudantes. A consideração das professoras pelos estudantes como pessoas únicas, que carregam em si uma história de vida particular e sentimentos próprios, foi outro elemento presente no depoimento dos participantes dos Grupos.

Enfim, quando as professoras passaram a respeitar mais os estudantes, eles deixaram de representar uma só “massa de estudantes” denominada classe ou sala de aula. Não havia até então a percepção da individualidade dos estudantes. Agora, para os professores a sala de aula é composta por várias pessoas diferentes. Cada um com seu jeito de ser, com sentimentos e vivências peculiares. Cada um dos estudantes passou a ser digno da consideração de cada professor participante dos Grupos de Encontro. Havia agora um maior interesse pela sua vida pessoal, sem avaliações ou julgamentos prévios.

Nesse sentido, podemos perceber que todos esses elementos, congruência, empatia, consideração positiva incondicional, autoconhecimento, “interconhecimento”, se interagem uns com os outros e se entrelaçam amalgamando o núcleo dos saberes experienciais. Como a formação de professores é considerada atualmente pelo meio

científico um processo contínuo e constante, os saberes experienciais acompanham esse modelo de formação processual, podendo se configurar num dos principais propósitos da formação continuada de professores.

Compactuamos com o ponto de vista de que formação continuada de professores não se restringe somente aos adquiridos experienciais que o pessoa/professor vai absorvendo ao longo de sua vida pessoal e profissional. Nem tão pouco se limita aos cursos e programas realizados para o aperfeiçoamento das habilidades didáticas do professor ou ao acúmulo de informações também aprendidas pelos professores participantes desses mesmos cursos e programas, assim como uma significativa parcela dos autores do campo da formação docente consideram quando tratam dos saberes da experiência docentes.

Dessa maneira, evidenciamos que a formação continuada de professores não deve negligenciar o potencial formativo do processo de experienciação do professor ao qual estamos nos referindo nesse atual estudo. Nessa perspectiva apontamos para a necessidade do desenvolvimento dos saberes experienciais docentes a partir do processo de experienciação do professor para a sua formação profissional. Nesse caso, o processo de experienciação do professor se torna o fio condutor de sua formação, apontando para uma formação continuada experiencial de professores, sendo um elemento processual que deve ser despertado dentro do professor.

Os conceitos desenvolvidos pela teoria adotada não apenas demonstram-se compatíveis, mas ampliam a possibilidade de compreensão do conceito de Experiência no campo educacional. As entrevistas com as professoras demonstraram em nossa pesquisa que os Grupos de Encontro aproximaram seus participantes da sua Experiência e como consequência o desenvolvimento dos saberes experienciais através das atitudes de congruência, empatia e consideração positiva incondicional. Dessa maneira, os Grupos de Encontro confirmam a importância do conceito de experiência e dos saberes experienciais da psicologia humanista/experiencial como capazes de desenvolverem aquelas competências consideradas necessárias pela teoria da formação continuada de professores.

5 CONCLUSÃO

A formação de professores é um dos principais campos de estudos da educação atualmente. O volume significativo das publicações e pesquisas científicas nessa área valida essa afirmativa. Essa área de conhecimento das ciências humanas busca compreender e desenvolver quais são as competências e saberes necessários à profissão docente. Inserida nesse contexto, a formação continuada de professores se destaca e, ao mesmo tempo, se reveste de desafios e possibilidades. Sendo assim, um dos principais desafios a serem enfrentados se apoia na necessidade da elaboração e viabilização de propostas formativas que preparem e estimulem os professores a assumir a responsabilidade da sua formação profissional após a sua graduação.

Essa investigação teve como objetivo principal verificar as possíveis contribuições dos Grupos de Encontro para o desenvolvimento dos saberes experienciais docentes e para a formação continuada de professores. Lembramos que para isso, realizamos entrevistas com professores da rede municipal de ensino fundamental que participaram de maneira mais frequente dos Grupos de Encontro. Foram utilizados os conceitos da psicologia humanista/experiencial para análise das entrevistas.

Um aspecto que consideramos relevante apontar novamente nessas considerações finais refere-se ao fato da constatada ausência de pesquisas publicadas envolvendo os Grupos de Encontro e o desenvolvimento de saberes docentes ou com propostas de formação continuada de professores. Fato esse que confirma o potencial de contribuição desse atual estudo para o campo educacional.

Tratando agora especificamente das conclusões da nossa pesquisa consideramos coerente retomarmos nossas perguntas iniciais. Seguem as perguntas e em subsequência as devidas respostas:

1) Quais as possíveis contribuições dos Grupos de Encontro para a formação continuada? Ao realizarmos a leitura e posterior análise das entrevistas, foi possível notar alguns aspectos comuns presentes em cada uma das entrevistas, o que serviu como critério para respondermos a essa primeira questão. Sendo assim, os seguintes itens referem-se às contribuições dos Grupos de Encontro para a formação continuada: A) despertaram em si um modo de ser mais congruente, B) estão se relacionando de maneira mais empática com os estudantes e com as colegas de profissão, C) estão vendo os estudantes com maior respeito e aceitação; D) as atitudes descritas nos itens A, B e C

permanecem na prática profissional e vida pessoal das professoras mesmo após dois anos terminados os Grupos.

2) Como os Grupos de Encontro favorecem o processo de experiência e, com isso, a formação continuada de professores? O processo de experiência refere-se ao momento em que uma pessoa, nesse caso as professoras, orienta sua consciência para seu fluxo psicológico ou a sua experiência. O relato das professoras demonstram que elas se sentiram mais próximas de si mesmas, mais conscientes dos seus sentimentos, dos seus potenciais e das suas limitações como pessoa e como professora. Dessa maneira, podemos dizer que os Grupos de Encontro facilitaram a constituição de um ambiente no qual as professoras se sentiram à vontade para explorar e relatar as suas dimensões íntimas e pessoais. Quando uma pessoa se sente segura, diminuem as suas necessidades de defesa, implicando numa maior proximidade da sua consciência em relação ao seu “universo interior”.

3) Qual a importância da experiência para o desenvolvimento dos saberes experienciais docentes? O processo de experiência colabora no desenvolvimento de um tipo de saber mais duradouro. Consideramos a partir dos conceitos humanistas/experienciais como Saberes Experienciais aqueles que não são esquecidos na atuação do professor com o passar do tempo por se tratar de uma capacidade de estar aprendendo a partir dos seus recursos pessoais intrínsecos. Quando a pessoa mantém a atenção na experiência que flui isso a conecta a esse fluxo, utilizando seu referencial interno para guiá-la. A construção de um saber experiencial desenvolvido sob os preceitos humanistas/experienciais não dependem de fatores externos ao professor. São aqueles que permanecem sempre a disposição da intencionalidade do professor, podendo acessá-lo e conseqüentemente utilizá-lo quando o professor ativa seu processo de experiência. Nessa perspectiva, podemos dizer que não se adquire um saber experiencial. O saber experiencial o qual tratamos aqui nesse estudo não é adquirível, ele é acessível. Esse tipo de saber se encontra permanentemente disponível para professor acessar em si mesmo.

Partindo do princípio que a metodologia utilizada não permite a generalização dos dados e que o estado da arte sobre o tema estudado é ainda incipiente, consideramos que as informações apresentadas aqui devem ser compreendidas como uma tentativa inicial de demonstrar que os Grupos de Encontro podem contribuir significativamente para a formação continuada de professores a partir das concepções de saberes experienciais.

Gostaríamos ainda de destacar em tópicos, para melhor compreensão e identificações de forma resumida todas as conclusões ou possíveis contribuições que foram levantadas ao longo da nossa pesquisa, são elas:

não foram encontradas pesquisas que associavam os Grupos de Encontro aos saberes docentes experienciais, assim como, com a formação continuada de professores;

- os Grupos de Encontro funcionaram como facilitadores do processo de experiencição;
- o processo de experiencição colaborou no desenvolvimento dos saberes experienciais das professoras. No caso específico dessa pesquisa, são referentes às atitudes de congruência, empatia e consideração positiva incondicional;
- os saberes experienciais assumem a característica marcante na construção de saberes psicopedagógicos duradouros. No caso da intervenção psicopedagógica dessa pesquisa, ao menos dois anos;
- o conceito de experiência da psicologia humanista/experiencial parece ampliar as perspectivas do conceito dos saberes da experiência do campo da formação continuada;
- a diferenciação dos termos saberes experienciais como saberes docentes desenvolvidos pelo processo de experiencição e os saberes da experiência como saberes docentes adquiridos pela experiência vivida podem contribuir para o campo de estudo da formação continuada;
- os Grupos de Encontro e o processo de experiencição demonstraram-se como elementos eficazes no desenvolvimento da formação continuada de professores;
- as professoras relataram que estão atuando com maior consideração, respeito e empatia com os estudantes e colegas de trabalho;
- as professoras relataram que estão experimentando momentos mais constantes de congruência em suas vidas;
- a partir dos relatos podemos constatar o desenvolvimento de características dos saberes interpessoais docentes entre as professoras.

Finalmente, levando em consideração os conceitos amplamente difundidos no campo das pesquisas em formação continuada de professores, que prezam a necessidade do ideal da permanência na formação de professores, ou seja, o docente deve estar em contínua formação para atender as demandas exigidas pela sua prática profissional, acreditamos que as considerações apresentadas por essa pesquisa se fazem pertinentes.

Partindo do princípio das considerações desenvolvidas por essa investigação, articuladas aos fundamentos da formação continuada, levantamos a seguinte questão: será que se justifica pensarmos na teoria da formação continuada de professores a partir do seguinte termo “Formação Continuada Experiencial de Professores?”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 56-71, maio 1991.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996*. Brasília: Senado Federal, 1996.

BORGES, B. G. *Ser profundamente si mesmo*: como o contato e a atenção à própria experiência podem favorecer o crescimento no processo psicoterápico. Artigo científico. Especialização em Psicologia Humanista, Existencial e Fenomenológica. Universidade da fundação Mineira de Educação e Cultura – FUMEC. Belo Horizonte.

CANÁRIO, R. Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa. *Inovação*, v. 4, 1991.

CAUDAU, V. M. C. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

____. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. In: ____ (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1982.

____. Reformas educacionais hoje na América latina. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999. p. 29-42.

CANDAU, V. M.; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1990.

CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas*. São Paulo: Cultrix, 2003.

CAVACO, Carmen. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação Unisinos*, v. 13, n. 3, p. 220-227 setembro/dezembro, 2009.

____. Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 20, p.125-147, 2003).

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Petrópolis: Vozes, 1938.

DOXSEY, J. R. Um ensino superior com foco no aprendiz e na aprendizagem. É possível? Momento do Professor: *Revista de Educação Continuada*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 33-43, 2005.

FELDENS, Maria das Graças. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. *Tecnologia Educacional*, n. 7, p. 16-26, nov./dez. 1984.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método bibliográfico. In: NOVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método "auto"biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da

Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988.

FONSECA, Afonso H. Lisboa. O modelo de trabalho com grupos na Abordagem Centrada na Pessoa. In: GOBBI, Sergio L; MISSEL, Sinara T. *Vocabulário da abordagem centrada na pessoa*. São Paulo: Vetor, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, 1999.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, 2009. Universidade de Sevilha, Espanha.

GATTI, A. B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GAUTHIER *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HAMELINE, Daniel. O educador e a ação sensata. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto Editora, 1991.

HENRIQUES DOS SANTOS, P.A.C. Implicação, Diálogo Experiencial e Ecologia da Escola: Parâmetros de Qualidade em Educação. Departamento de Ciências da Educação Universidade de Aveiro, 1998.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000. 117 p.

JOSSO, M.-C. *L'expérience forma-trice: un concept en construction*. In: B. COURTOIS; G. PINEAU, La formation expérientielle des adultes. Paris, La Documentation Française, p. 191-200, 1991.

KRAMER, Sônia. CIACs: falácias, equívocos e tentações. *Educação e Sociedade*, n. 40, p. 461-474. 1991.

_____. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Técnicas de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LELIS, I. Convergências e tensões das pesquisas sobre a aprendizagem da docência. In: DALBEN, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E.; SANTOS (Org.). *Convergências e tensões no*

- campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 188-201.
- LELIS, I.; NASCIMENTO, Maria das Graças Arruda . O recurso às histórias de vida para o estudo das trajetórias educacionais. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA; Ivanilde Apoluceno de (Org.). *Metodologias e técnicas de pesquisa em educação*. Metodologias e técnicas de pesquisa em educação. Belém: EDUEPA, 2010.
- LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. *Avaliação na escola de 1ª Grau: Uma análise sociológica*. Campinas: Papirus, 1992.
- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- MAROY, C. O modelo do prático reflexivo diante da enquete na Bélgica. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). *O ofício de professor*. Histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- MARTINS, A. M. A política do conhecimento: a identidade do saber e as reformas educativas. In: LINHARES, C. (Org.). *Políticas do conhecimento*. Niterói: Intertexto, 1999.
- MESSIAS, J.C.C. *Psicoterapia Centrada na Pessoa e o impacto do conceito de Experienciação*. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2001.
- MIZUCAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Formação de professores: tendências atuais*. São Paulo: EDUFSCAR, 2003.
- _____. *et al. Escola e aprendizagem da docência: processos da investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MUZUKAMI, M. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Educação*, v. 29, n. 2, 2004.
- NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, v. 1, n. 3, 2º semestre de 1996.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: _____. (Org.). *Formação contínua de professores – Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 15-38, 1991.
- _____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, PT: D. Quixote, 1992.
- _____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M. e LESSARD, C. (Org.). *O ofício de professor*. Histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.
- OLIVEIRA, D. A.; GONÇALVES, G. B. B.; MELO, S. D.; FARDIN, V.; MILL, D. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas conseqüências

para os professores. *Trabalho & Educação*, UFMG, Belo Horizonte, v. 11, p. 51-65, 2002.

PATTON, M. Q. *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage, 2002.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p. 15-52. Pérez-Gómez, A. O pensamento prático do professor: A formação do professor com profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, S. G. (Coord.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, Marcos Alberto da Silva; CARRENHO, Esther Lima. Grupos de encontro. In: KLOCKNER, Francisca Carneiro de Sousa (Org.). *Abordagem centrada na pessoa: A psicologia humanista em diferentes contextos*. Londrina: Unifil, 2009, p. 191-213.

PIRES, Ana Luísa Oliveira (2007). *Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 2, pp. 52

ROBIN, R. 1991. De l'improvisation éducative à l'autorisation: une dynamique de formation et d'auto-formation. In: B. COURTOIS; G. PINEAU, *La formation expérimentielle des adultes*. Paris, La Documentation Française, p. 255-269.

ROGERS, C.R. e KINGET, G.M. (1959). *Psicoterapia e Relações Humanas*, vol. 1, Belo Horizonte: Interlivros, 2ª ed. bras., 1977.

_____. Carl R. *Tornar-se pessoa*. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 2001.

_____. C. R. *Liberdade de aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

_____. C. R.; ROSENBERG, Rachel L. *A pessoa como centro*. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

_____. C. R. *Liberdade de aprender em nossa década*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. C. R. *Grupos de Encontro*. 9. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

SCHON, D. A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

_____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1997.

SCHULTZ, D. P.; SHULTZ, S. E. *História da psicologia moderna*. São Paulo: Cultrix, 2002.

SCHNETZLER, Roseli P.; ROSA, Maria Inês de F. P. dos Santos. A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências. *Revista Ciência e Educação*, v. 9, n. 1, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. São Paulo: Vozes, 1999.

____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

PARREIRA, Walter A. Algumas considerações sobre as diferenças entre as abordagens psicoterápicas. *Revista Plural*, Faculdade de Ciências Humanas da Fumec (Fundação Mineira de Educação e Cultura, Belo Horizonte, MG), n. 1, abril 1990.

VILHENA, M. L. Experiência. <http://gruposerbh.com.br/textos/artigos/artigo04>.

WOOD, John Keith. *Abordagem centrada na pessoa*. 4. ed. Vitória: EDUFES, 2008.

WOOD, J. K. (Org.). DOXSEY, J. R.; ASSUMPCÃO, L. A.; TASSINARI, M. A.; JAPUR, M.; SERRA, M. A.; ROSENTHAL, R. W.; LOUREIRO, S. R.; CURY, V. E. *Abordagem centrada na pessoa*. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida/Universidade Federal do Espírito Santo, 1994.

ANEXO 1

Tabela 2 – Títulos, autores, anos, instituições e categorias teóricas de análise – Dissertações – Capes

Título	Autor	Ano	Instituição	Categorias Teóricas de Análise
Docentes, um estudo de caso com professores do primeiro segmento do ensino fundamental saberes.	Alessandra Regina de Souza Faria	2007	-	- Formação de Professores - Cotidiano Escolar - Saberes Experienciais
Saberes e formação de professores na pedagogia da alternância.	Janinha Gerke de Jesus	2007	UFES	- Formação docente - Saberes da Prática - Educação do Campo
Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores.	Julia Inês Pinheiro Bolota Pimenta.	2007	UNESP de Araraquara	- Formação continuada - Educação Infantil - Necessidades Formativas
A Construção dos Saberes Docentes: saberes dos professores de arte das séries finais do ensino fundamental das escolas públicas de Pernambuco.	Lisa de Lisieux Dantas da Silva	2007	UFP	- Formação de Professores - Saberes Pessoais - Arte e Escola
O Re-velar da Competência Docente no Acontecer Humano	Maria Aparecida da Silveira	2007	UMS	- Formação de Professores - Competências Docentes - Interações Humanas e Escola
A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar: Imagens de limites e possibilidades da ação educativa.	Tamara Abrão Pina Lopretti	2007	-	- Desenvolvimento Profissional - Saberes Docentes - Cotidiano Escolar
Do ser professor das séries iniciais: marcas identitárias na atuação profissional.	Ana Paula Alves Marinho	2008	UFRJ	- Formação de Professores - Saberes Docentes - Identidade Profissional
Histórias de formação, Imagens de Docência: Cultura e Simbolismo de Professores do Município de Duque de Caxias/RJ.	Bruna Molisani Mota Ferreira	2008	UFF	- Cultura Docente - Formação de Professores - Instituição Escola
Práticas Docentes Produzidas no Cotidiano Escolar, no Processo de Implantação de uma Nova Proposta de Educação Física, no Estado de Minas Gerais.	Daniel Marangon Duffles Teixeira	2008	PUC-MG	- Saberes e Práticas Docentes - Cotidiano Escolar - Educação Física

Trabalho Docente: de Portas Abertas para o Cotidiano de Uma Escola Prisional.	Elizabeth de Lima Gil Vieira	2008	PUC-RJ	- Trabalho Docente - Escola Prisional
---	------------------------------	------	--------	--

Continua...

Tabela 2, Cont.

Título	Autor	Ano	Instituição	Categorias Teóricas de Análise
Psicologia da Educação e Formação de Professores: um estudo etnográfico de sala de aula.	Ivana Conceição de Deus Nogueira	2008	-	- Psicologia da Educação - Práticas Pedagógicas - Cotidiano
Os Saberes da Experiência na Formação de Professores: da utopia à realidade formativa de professores da escola pública.	Julival Alves da Silva	2008	UFPI	- Formação de Professores - Saberes da Experiência - Cotidiano Escolar
O Trabalho Docente no Cotidiano da Escola Pública na Percepção do Professor.	Luiz Aparecido Alves de Souza	2008	UTP	- Trabalho Docente - Cotidiano Escolar
Pós-Graduação em Educação: lugar da formação para a docência do professor universitário de educação física.	Marcelo Vasques Casati	2008	UNISANTOS	- Formação de Professores - Programas de Pós-graduação - Lugares de Formação
Saberes docentes: constituição e mobilização dos saberes experienciais frente à inclusão em sala de aula de alunos com deficiência mental.	Roselane Duarte Ferraz	2008	UFU	- Saberes Experienciais - Cotidiano Escolar - Inclusão de Alunos Especiais
Os Saberes Docentes na Palavra das Professoras Alfabetizadoras.	Andrea Regina de Almeida Mesquita	2009	UNOESC	- Saberes Experienciais - Professoras Alfabetizadoras
Saberes docentes no cotidiano escolar: uma análise no cenário dos ciclos e da progressão continuada.	Bruna da Silva Bezerra	2009	USP	- Saberes Docentes - Cotidiano Escolar - Trabalho Coletivo
A escola como espaço formador de professores: um estudo sobre interações e possibilidades do exercício da docência.	Débora Marques Rodrigues	2009	UERJ	- Formação Continuada - Escola como Lócus de Formação - Saberes Docentes
Como nos constituímos professoras alfabetizadoras?	Elaine Schuck Rambo	2009	UNIJUÍ	- Escola como Lócus de Formação Continuada - Saberes Docentes - Autonomia de Professores
Cifrando e Decifrando a Formação de Professores Através do Resgate da Memória, da História e Cultura Local Rio	Fernanda Pereira da Costa	2009	UFF	- Saberes da Experiência - Cotidiano de Vida/Profissional

Tabela 2, Cont.

Título	Autor	Ano	Instituição	Categorias Teóricas de Análise
Os Saberes Experienciais no Contexto das Práticas Pedagógicas dos Professores de Matemática do Ensino Fundamental de Teresina – PI.	Neiton Alves de Araujo	2009	UFPI	- Formação de Professores - Escola como Lócus de Formação - Memória, História e Cultura
A Formação do Professor e a Prática Docente no Cotidiano Escolar: Um Olhar para a Sala de Aula.	Gerson de Mendonça Nogueira	2010	-	- Saberes Experienciais - Práticas Pedagógicas - Ensino de Matemática
Sobre a Ação Docente: Os Sentidos Dados ao Planejamento e Formação Continuada por Professores de Uma Escola Pública Municipal de Natal/RN.	Jailma Cavalcanti Baraúna	2010	UFRN	- Formação de Professores - Escola como Lócus de Formação - Práticas Docentes
A Arte de saber lidar com a diferença ou como docentes vivenciam um saber (que é) imperativo ao cotidiano escolar.	Maria Ana Dias Alvarenga	2010	UFRJ	- Formação Continuada de Professores - Planejamento Pedagógico - Ação Docente
Artes de viver, artes de aprender: o ensino de história na trajetória de duas professoras de anos iniciais.	Marilane Schatzmann	2010	UFSC	- Saberes e Fazeres Docentes - Cotidiano Escolar
A Concepção das Professoras da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Relação ao Processo que Envolve a Alfabetização.	Simone Teresinha Marangoni	2010	-	- Formação de Professores - Cotidiano Escolar - Planejamento Coletivo
Formação Continuada do Cotidiano Dos(as) Professores(as) dos Anos Iniciais: Desafios e Possibilidades.	Cristina Carvalho de Araújo	2011	UFAM	- Formação Continuada - Escola como Lócus Formativo - Saberes Docentes e Competência Profissional; - Reuniões Pedagógicas e Ação Docente
Práticas de Desempoderamento Docente no Cotidiano da Escola de Educação Fundamental.	Janaina Boniatti Bolson	2011	UNISINOS	- Contexto Escolar e Valorização Docente - Processos Avaliativos e Docência - Autonomia Docente

Representações sociais de saberes da experiência por professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública.	Judith dos Santos Perez	2011	ESTÁCIO	- Saberes Experienciais - Cotidiano Docente - Representações Sociais
---	-------------------------	------	---------	--

Continua...

Tabela 2, Cont.

Título	Autor	Ano	Instituição	Categorias Teóricas de Análise
Formando-se Professor(a) da Educação Infantil: a Escola como Contexto.	Milena Paula Cabral de Oliveira	2011	UFRN	- Formação de Professores - Educação Infantil - Cotidiano Escolar
Formação Profissional e Competências: Um diálogo possível e necessário no trabalho docente.	Yonara Miranda Bandeira	2011	UFPB	- Formação Profissional - Desenvolvimento das Competências Docentes

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 3 – Títulos, autores, anos, instituições e categorias teóricas de análise – Teses Capes

Título	Autor	Ano	Instituição	Categorias Teóricas de Análise
Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia.	Geovana Ferreira Melo	2007	-	- Formação de Professores - Cursos de Graduação
Móveis, Sentidos e Saberes: o professor da educação infantil e sua relação com o saber.	Messias Holanda Dieb	2007	UFC	- Saberes do Professor - Educação Infantil
Construção da Ação Docente: Aprendizagens de Professoras Leigas em Classes Multisseriadas na Escola do Campo.	Solange Helena Ximenes Rocha	2007	UFSC	- Desenvolvimento Profissional - Ação Docente - Escola do Campo

A formação docente numa perspectiva sociocultural e interventiva para além dos muros da escola: busca de novas práticas.	Margarida Marques Henriques	2008	UNESP de Araraquara	- Formação Docente - Cultura e Sociedade - Novas Práticas Docentes
Atlas Escolares Municipais e a Possibilidade de Formação Continuada de Professores: um Estudo de Caso em Sena Madureira/AC.	Míriam Aparecida Bueno	2008	UNICAMP	- Formação de Professores em Serviço - Curso de História - Civilização Escolar
“É Como se Tivesse a Roça e Faltasse a Enxada”: Formação em Serviço de Professores de História no Interior Sergipano.	Paulo Heimar Souto	2008	UFRN	- Camadas Sociais - Universo Cultural
A Produção de Saberes em Espaços e Tempos de Aprendizagem Colaborativa na formação e no Trabalho com Arte-Educação nas Escolas.	Maria Zenilda Costa	2009	UFC	- Saberes Docentes - Arte Educação

Continua...

Tabela 3, Cont.

Título	Autor	Ano	Instituição	Categorias Teóricas de Análise
A Civilização Escolar e as Camadas Populares: a tessitura do cotidiano escolar.	Ana Celina Junqueira de Aquino Barretto de Vasconcellos	2009	USP	- Formação Docente - Saberes Docentes - Ensino de Matemática
Formação docente e entrada na carreira: uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais.	Mônica Vasconcellos de Oliveira	2009	UFMS	- Saberes Docentes - Educação Infantil - Oralidade e Cultura Letrada - Cotidiano Escolar
Saber Docente, Oralidade e Cultura Letrada no Contexto da Educação Infantil: Análise da Prática Docente à Luz dos Autores da Escola de Vygotsky.	Joana Adelaide Cabral Moreira.	2009	UFC	- Formação Continuada - Atlas Escolares
Sentidos da Profissão Docente.	Itale Luciane Cericato	2010	PUC-SP	- Formação Docente - Cotidiano Escolar

Recepção e uso de material escrito para formação de professor alfabetizador: um estudo de caso da coleção Instrumento de Alfabetização.	Alessandra Latalisa de Sá	2010	UFMG	- Formação de Professor Alfabetizador - Material Didático
O Processo de Construção dos Saberes dos Professores de Educação Física do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora.	Catia Pereira Duarte	2010	UGF	- Construção de Saberes Docentes - Educação Física
A Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino do Recife: Concepções e Práticas de uma Política em Construção.	Edlamar Oliveira dos Santos	2010	UFPE	- Políticas de Formação de Professores - Formação Continuada - Prática Pedagógica
Os Desafios do Processo Formativo do Professor de Geografia.	Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins	2010	UFRGS	- Formação Docente - Saberes Pedagógicos - Cotidiano Escolar - Curso de Geografia

Continua...

Tabela 3, Cont.

Título	Autor	Ano	Instituição	Categorias Teóricas de Análise
Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no Curso Superior de Administração da FCAP/UPE.	Arandi Maciel Campelo	2011	UFPE	- Profissão Professor - Formação Docente - Saberes Docentes - Práticas de Ensino
A Formação do Professor do Ensino Técnico e a Cultura Docente.	Margareth Fadanelli Simionato	2011	UFRGS	- Formação de Professor - Cultura Docente - Movimentos Sociais
A construção dos saberes dos professores e as contribuições do mapeamento conceitual.	Wanderlucy Angelica Alves Correa Czeszak	2011	USP	- Formação de Professores - Construção de Saberes - Infraestrutura e Novas Tecnologias

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 4 – Títulos, autores, anos, instituições e categorias teóricas de análise – ANPED

Título	Autor	Ano	Instituição	Categorias Teóricas de Análise
<u>O Caráter Simbólico e Prático da Formação Permanente para Professores.</u>	Maria da Conceição Carrilho de Aguiar	2008	–	- Professor - Formação Permanente - Representações Sociais
<u>Refletindo Multiculturalmente Sobre a Formação Continuada de Professores e Gestores Escolares: Produção do Conhecimento e Perspectivas.</u>	Giseli Pereli de Moura Xavier	2008	–	- Formação Continuada de Professores - Multiculturalismo
<u>A Formação de Professores na Revista Brasileira de Educação (1995-2005): Uma Breve Análise.</u>	Cinthia Soares Manzano	2008	–	- Formação de Professores - Pesquisa-ação - Análise de Periódicos
<u>Pesquisa, Alteridade e Formação na Escola.</u>	Laura Noemi Chaluh	2008	UNICAMP	- Pesquisa - Alteridade - Formação na Escola
<u>Modelos Formativos e Dificuldades Vividas na Formação Continuada de Professores de Classes Multisseriadas do Campo.</u>	Albêne Lis Monteiro	2008	UEPA	- Formação Continuada - Modelos Formativos - Educação do Campo
<u>Cultura e Instituição Escolar: Os Processos de Dominação e as Práticas Docentes.</u>	Luís Gustavo Alexandre da Silva	2009	FESG	- Práticas Docentes - Dominação - Cultura
<u>A Pesquisa Ação- Formação como Instrumento de Formação em Serviço para Integração das TIC na Prática Pedagógica do Professor.</u>	Dilmeire Sant’Anna Ramos Vosgerau	2009	PUC-PR	- Formação de Professores em Serviço - Pesquisa ação-formação - Tecnologias da informação
<u>Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino.</u>	Yoshie Ussami Ferrari Leite, Maria Raquel Miotto Morelatti, Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, Vanda Moreira Machado Lima e Naiara Costa Gomes de Mendonça	2010	UNESP	- Formação Continuada - Necessidades Formativas - Rede Municipal de Ensino

Continua...

Tabela 4, Cont.

Título	Autor	Ano	Instituição	Categorias Teóricas de Análise
Rede Municipal e Universidade: Parceria na formação contínua de professores.	Vanda Moreira Machado Lima	2011	UNESP	- Formação Contínua em Serviço - Necessidades Formativas - Políticas Municipais de Educação - Escola Pública dos Anos Iniciais.
Cultura, participação e prática docente: reflexões e desafios para a escola pública.	Luis Gustavo Alexandre da Silva	2011	UFG	- Prática Docente - Cultura - Participação - Escola Pública
Secretárias de Educação e as Práticas de Formação Continuada de Professores.	Patricia Cristina Albieri de Almeida, Ana Paula Ferreira da Silva, Claudia Leme Ferreira Davis e Juliana Cedro de Souza	2011	UERJ	- Formação Continuada - Secretarias de Educação
Formação Continuada de Professores para Alfabetização: Avaliação de Impacto do Programa Letra e Vida.	Adriana Bauer	2011	-	- Avaliação de Impacto (Programa Letra e Vida) - Formação Docente Continuada - Alfabetização
Discutindo os Elementos Estruturantes da Profissionalidade Polivalente na Docência nos anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Shirleide Pereira da Silva Cruz e José Batista Neto	2012	-	- Relação Escola e Sociedade - Organização do Trabalho Pedagógico - Relação Professor Aluno
Por uma Didática da Formação de Professores da Educação Básica: do Ecletismo ao Patchwork.	Ludmila Thomé de Andrade	2012	-	- Formação de Professores - Didática - Educação Básica
Uma Experiência de Formação Continuada de Professores: A Formação de Rede.	Joaquina Roger Gonçalves Duarte	2012	UFMG	- Formação Continuada - Formação Continuada <i>em</i> Rede - Formação Continuada <i>de</i> Rede
O Registro de Classe das Escolas Públicas Municipais do Rio de Janeiro: Formação Docente Continuada ou Tarefa Burocrática?	Luiza Alves Ribeiro	2012	UFRJ	- Formação Continuada - Registro de Classe - Identidade Profissional

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 5 – Títulos, autores, anos, periódicos/instituições e categorias teóricas de análise – SciElo

Título	Autor	Ano	Revista	Categorias Teóricas de Análise
Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de Professores	Marli Lúcia Tonatto Zibetti, Marilene Proença Rebello de Souza	2007	Educação e Pesquisa , São Paulo, v. 33, n. 2, p. 247-262, maio/ago. 2007	- Saberes docentes - Formação de professores - Cotidiano - Paradigma da racionalidade Prática
O trabalho docente nas páginas de educação & sociedade em seus (quase) 100 números	Meng Lüdke, Luiz Alberto Boing	2007	Educ. Soc. , Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 1179-1201, out. 2007	- Trabalho docente - Formação docente - Profissionalismo
Pesquisa com o cotidiano	Carlos Eduardo Ferraço	2007	Educ. Soc. , Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007	- Cotidiano escolar - Redes de saberes-fazeres - Currículo - Formação continuada
A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a	Renata Barrichelo Cunha, Guilherme do Val Toledo Prado	2007	Educar , Curitiba, n. 30, p. 251-264, 2007. Editora UFPR	- Produção de conhecimentos e saberes do/a professor - Legitimidade da pesquisa - Educação continuada
Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador	Débora R. P. Nunes	2008	Educação e Pesquisa , São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-107, jan./abr. 2008	- Formação de professores: - teoria e prática - professor e pesquisador
<u>A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças</u>	Ana Canen	2008	Ensaio: Aval. pol. públ. Educ. , Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 297-308, abr./jun. 2008	- Formação de professores - Multiculturalismo
Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos	Maria Amélia Santoro Franco	2008	Educação e Pesquisa , São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008	- Formação de professores - Prática docente - Saberes pedagógicos
Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente.	Kenneth M. Zeichner	2008	Educ. Soc. , Campinas - UNICAMP	- Formação de professores - Prática Reflexiva

Continua...

Tabela 5 – Títulos, autores, anos, periódicos/instituições e categorias teóricas de análise – SciELO

Título	Autor	Ano	Revista	Categorias Teóricas de Análise
Criatividade escolar: relação entre tempo de experiência docente e tipo de escola	Júlia Soares Rosa de Castro, Denise de Souza Fleith	2008	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) , São Paulo, v. 12, n. 1, jan./jun. 2008	- Experiência docente - Escola - Criatividade
Parceria intergeracional e formação docente	Flávia Medeiros Sarti	2009	Educação em Revista , Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p.133-152, ago. 2009	- Formação de Professores - Desenvolvimento profissional - Relação formação inicial e formação continuada
Gestão do trabalho docente: o “dramático” uso de si	Eliana Perez Gonçalves de Moura	2009	Educar , Curitiba, n. 33, p. 157-169, 2009. Editora UFPR	- Trabalho docente; - Formação em serviço - Subjetividade
Amizades: o doce sabor Dos outros na docência.	Luciana Gruppelli Loponte	2009	Cadernos de Pesquisa , v. 39, n. 138, set./dez. 2009	- Formação de professores - Arte e amizade - Michel Foucault
A Escola como Lócus de Formação Docente: uma gestão bem sucedida.	Josefa A. G. Grigoli, Cláudia M. Lima, Leny R. M. Teixeira e Mônica Vasconcellos	2010	Cadernos de Pesquisa , v. 40, n. 139, jan./abr. 2010	- Escola como lócus de formação. - Gestão escolar - Formação continuada
Trajatória de vida e construção dos saberes de professoras de educação física.	Mário Lucio de Amorim Filho, Glauco Nunes Souto Ramos	2010	Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte , São Paulo, v. 24, n. 2, p. 223-38, abr./jun. 2010	- Histórias de vida - Saberes docentes - Educação física escolar
<i>Habitus</i> professoral e <i>habitus</i> estudantil: uma proposição acerca da formação de professores	Marilda da Silva	2011	Educação em Revista , Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 335-360, dez. 2011	- Formação de professores - Espaços de formação - Hábitos na relação ensino-aprendizagem
Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral.	Alia Barrios, Claisy Maria Marinho-Araújo, Ângela Uchôa Branco	2011	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) , São Paulo, v. 15, n. 1, p. 91-99, jan./jun. de 2011.	- Educação continuada - Desenvolvimento moral - Psicologia escolar

Continua...

Tabela 5, Cont.

Título	Autor	Ano	Revista	Categorias Teóricas de Análise
A formação continuada do docente no ensino fundamental.	Hellen Thaís dos Santos, Marcelo Vinícius Creres Rosa, Fátima Regina Preti, Tereza de Jesus Ferreira Scheide, Everton Tomiazzi, Maria Cristina Ponçano Brito, Sandra Regina Caseiro.	2011	Universidade do Oeste Paulista UNOESTE	- Ensino fundamental - Formação continuada - Políticas públicas
O espaço da <i>escola</i> na <i>formação</i> continuada de professores: <i>lócus</i> de conquistas ou mera formalidade?	Daniele Rorato Sagrillo, Sueli Menezes Pereira, Clarice Zientarski	2012		- Escola na formação continuada de professores - Autonomia

Fonte: dados da pesquisa.

ANEXO 2

Roteiro da Entrevista Semi-estruturada

- 1) O que você se lembra da sua participação no Grupo de Encontro?
- 2) O que mais te marcou ou o que foi mais significativo nas suas vivências no Grupo de Encontro?
- 3) Os Grupos de Encontro ainda influenciam sua vida pessoal e profissional hoje em dia? Caso seja afirmativo, de que forma?
- 4) Houve alguma mudança nas suas relações pessoais e ou profissionais a partir dos encontros?
- 5) Você se tornou mais atenta às suas atitudes e sentimentos após sua participação nos encontros?