

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO:
narrativas de produção de si e do mundo

TRAINING OF TEACHERS IN SERVICE: narratives of self-production and the world

FORMACIÓN DE PROFESORES EM SERVICIO:
narrativas de producción de sí y del mundo

Raquel Barbosa Rocha

Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPAC).
Lages – SC, Brasil.
raque.rocha@hotmail.com

Marina Patrício de Arruda

Doutora em Serviço Social pela
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).
Porto Alegre – RS, Brasil.
marinh@terra.com.br

Izabel Cristina Feijó de Andrade

Doutora em Educação pela
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).
Porto Alegre – RS, Brasil.
andrade@technologist.com

Resumo: Esse artigo teve por objetivo compreender a formação em serviço e a perspectiva epistemológica da implicação do professor na construção de si e do mundo. A pesquisa foi realizada com 14 professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio por meio de uma entrevista semi-estruturada. Após a entrevista, foram selecionados 04 professores para a entrevista narrativa contando suas experiências profissionais e pessoais. Como procedimento, as análises das narrativas seguiram as orientações da Análise Textual Discursiva. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir com a proposta de formação de professores em serviço, pois em termos educacionais, estar implicado é estar por inteiro naquilo que se realiza. Assim, a educação poderá promover a formação de uma “inteligência geral” apta a compreender o complexo, a produção concomitante de si e do mundo.

Palavras-chave: Formação em Serviço. Narrativas. Pensamento complexo. Produção de si e do mundo.

Abstract: This article aimed objective to understand the service training and the epistemological perspective implication of the teacher’s involvement in the constructing himself and the world. The research was carried out with 14 teachers of Elementary School II and High School through a semi-structured interview. After the interview, 04 teachers were selected for the interview / narrative telling their professionals and personal experiences. As a procedure, the analyzes of the narratives followed the guidelines of the Discursive Textual Analysis. We hope that this research can contribute to the proposal of in-service teacher training, because in educational terms, being involved is being fully in what is done. Thus, the education can promote the formation of a “general intelligence” capable of understanding the complex, concomitant production of self and the world.

Keywords: Service Training. Narratives. Complex thinking. Production of yourself and the world.

Resumen: En este artículo se tuvo como objetivo comprender la formación en el servicio y la perspectiva epistemológica de la implicación del profesor en la construcción de sí mismo y del mundo. La investigación fue realizada con 14 maestros de la Enseñanza Fundamental II y la Enseñanza Media a través de una entrevista semiestructurada. Después de la entrevista, 04 maestros fueron seleccionados para la entrevista narrativa contando sus experiencias profesionales y personales. Como procedimiento, los análisis de las narrativas siguieron las orientaciones del análisis textual discursivo. Esperamos que esta investigación pueda contribuir con la propuesta de formación de profesores en servicio, pues en términos educativos,

estar implicado es estar por entero en lo que se realiza. Así, la educación podrá promover la formación de una “inteligencia general” apta para comprender el complejo, la producción concomitante de sí y del mundo.

Palabras clave: Formación en servicio. Narrativas. Pensamiento complejo. Producción de sí mismo y del mundo.

1 INTRODUÇÃO

O papel da reflexividade pode ser visto como mecanismo eficiente na influência da ciência (BOURDIEU, 2002). Pelo exercício da reflexividade, podemos elaborar projetos e definir estratégias a partir das circunstâncias sociais nas quais estamos inseridos. Sendo assim, refletir, pesquisar e compreender a formação de professores em serviço como espaço constitutivo do saber requer a revisão de concepções e teorias sobre o fazer pedagógico. O desafio deste estudo não está apenas na análise das causas, mas na ampliação de um olhar mais profundo e relacional sobre a formação de professores e a constituição do sujeito epistêmico, ou seja, do professor-crítico-reflexivo. Esse artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa desenvolvida ao longo de 2015 e 2016¹ que teve por objetivo compreender a formação em serviço e a perspectiva epistemológica da implicação do professor para a construção de si e do mundo.

O contexto de formação de professores configura um espaço profissional incerto, indefinido, conflituoso e dinâmico, portanto, propício à investigação que considerou a formação em serviço como o espaço constitutivo do professor na sua singularidade, a qual envolve não apenas o seu lado profissional, mas também sua personalidade. Morin (2009, p. 20) entende que “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”, uma retroalimenta a outra. Sob essa orientação o professor como sujeito histórico busca a qualificação profissional sem desconsiderar sua identidade pessoal, sua vivência e suas experiências, para que possa então se reconhecer como profissional reflexivo comprometido com sua prática pedagógica. A ideia de sujeito implicado sugere que o processo de construção de conhecimento não ocorre somente nos espaços determinados para a formação, rompendo com a linearidade do conhecer e a racionalidade do pensamento, o sujeito implicado é aquele movido por vários outros planos, como seus desejos, curiosidades, projeções pessoais, identificações (conscientes ou não).

No Brasil, a diversidade da natureza formativa é grande e coloca sob o véu da capacitação ilusões que permeiam as necessidades de atualização do profissional da educação no exercício de sua profissão. Nesse sentido, Gatti (2008) enfatiza que os tipos de formação existentes têm bases históricas e, conforme as diversas condições da sociedade contemporânea, suscitam ao sistema educativo mudanças decorrentes dos desafios da educação de crianças e jovens. De qualquer forma, o desenvolvimento profissional está atrelado ao contexto de uma escola reflexiva, como sinaliza Alarcão (2004, p. 79) “a escola é uma comunidade reflexiva, ou então, um edifício sem alma”. Esse pensamento nos leva a compreender a importância de um processo de formação capaz de integrar os movimentos que o professor faz consigo mesmo e com os outros por meio de caminhos que, de acordo com Morin (2009), busquem uma formação complexa, um pensamento capaz de ligar as noções separadas e os saberes compartimentados. Uma formação com base no que o autor chama de “tecido junto” que une vivências, cumplicidade e implicação de cada um dos sujeitos envolvidos no ato de ensinar e aprender. Lourau (1975, p. 88-89) amplia nosso pensamento por conceituar o sujeito implicado: Estar implicado (realizar ou aceitar a análise de minhas próprias implicações) é, ao fim de tudo, admitir que eu sou objetivado por aquilo que pretendo objetivar: fenômenos, acontecimentos, grupos, ideias, etc [...]. Nesse sentido, nos perguntamos “Quais seriam as vantagens da formação em serviço para a educação, caso o professor assuma a postura epistemológica do sujeito implicado?”

¹ Dissertação realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação/Mestrado da Universidade do Planalto Catarinense.

O artigo aqui apresentado deriva de indagações realizadas ao longo de uma pesquisa qualitativa que adotou a narrativa de professores como instrumento para compreender o processo de Formação em Serviço, proposta que aborda o compartilhar mútuo de experiências, sugerindo que todos tenham vez e voz nos espaços educativos (LIBERALI, 2010). Aquino e Mussi (2001) fortalecem essa discussão ao destacarem que “Formação de professores em Serviço” pode ser traduzida como práticas formativas que passam a ocorrer justapostas à experiência do ofício do professor e, mais recentemente, no próprio local de trabalho.

Nesse sentido, conectamos o processo de narrativas como uma dimensão fundamental de comunicação humana e atribuição de significado ao mundo. E porque “somos como somos em congruência com nosso meio e que nosso meio é como é em congruência conosco” (MATURANA, 2001, p. 63) observamos como professoras/pesquisadoras que fomos sujeito e objeto da pesquisa que desenvolvemos.

2 O PERCURSO DA PESQUISA

Apesquisa em destaque foi realizada, num primeiro momento, com 14 professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio que responderam a uma entrevista semi-estruturada contendo 10 perguntas sobre formação em serviço. Após a entrevista, foram selecionados 04 professores cuja clareza sobre o tema formação em serviço se sobressaíram e que por meio da entrevista narrativa puderam contar suas experiências profissionais e pessoais. De acordo com Bauer e Jovchelovitch (2002), não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa. Narrar é a dimensão fundamental de comunicação humana e atribuição de significado ao mundo.

O contexto no qual as narrativas aconteceram favoreceu a interação das pesquisadoras com os professores pesquisados, cujo envolvimento e compromisso fizeram deles interlocutores e agentes independentes para a construção do conhecimento. Como procedimento, as análises das narrativas seguiram as orientações da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007), coerentes com os referenciais que embasam essa proposta de estudo.

Ao construirmos o metatexto a partir das narrativas dos professores, optamos por nomeá-los de acordo com suas identidades, utilizando nomes que teriam significado para aquele contexto do qual também participávamos e nos ocorreu a lembrança do poema: “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, importante escritor brasileiro. Nesse poema, o escritor mostra sua intencionalidade ao expressar que as pessoas têm acontecimentos marcantes em suas vidas e faz analogias comparando a pedra no caminho com os obstáculos possíveis que ocorrem durante a sua existência. E no compasso dessa composição nos inspiramos. Relacionamos a formação em serviço a um espaço de construção, cheio de inquietações e de obstáculos que acabam por marcar a vida dos professores em suas caminhadas profissionais, onde também ocorrem transformações como se fossem lapidações, reformulações.

Refletindo um pouco mais sobre as “pedras do meio do caminho”, lembramos das pedras preciosas, cada qual com o seu brilho, como a singularidade de cada professor identificados então como joias raras. Assim, como explica Maturana (2001, p. 66-67), ao se referir à estrutura de um organismo:

Por estrutura entendo o mesmo que a maioria das pessoas entendem- os componentes e as relações que constituem uma determinada unidade. Uma certa cadeira é feita de uma certa maneira com os componentes adequados e com uma relação específica entre eles [...]. Se eu chegasse com uma faca e fizesse às escondidas pequenos entalhes em sua cadeira [...] eu teria modificado a cadeira, mas ela ainda continuaria a ser uma cadeira.

Como no processo descrito acima, as pedras preciosas também passam por lapidações que não alteram sua identidade. Assim, a substituição dos nomes dos

professores por pedras preciosas exigiu muita reflexão sobre o que cada um representava em relação aos demais. Assim sendo, os nomes foram surgindo: **Jade**, *como uma pedra natural que promove a amizade e sabedoria*; **Ametista**, *um tipo de quartzo cristalino, sua composição aumenta o pensamento criativo*; **Onix**, *um tipo de pedra que ajuda na mudança de velhos padrões de qualquer gênero*; **Topázio**, *deriva do termo grego, topazos que significa “buscar”*.

Nesse encaminhamento, a construção do metatexto se desenvolveu garantindo sigilo aos professores que nomeados de pedras preciosas tiveram preservadas as suas identidades. Para tratar os dados retomamos as orientações de Moraes (2003) observando que esse processo se fundamenta em momentos essenciais para a captura das ideias que emergiram das narrativas. O primeiro momento dessa construção correspondeu à desmontagem dos textos, cuja fragmentação permitiu a busca do sentido dos depoimentos. No segundo, o estabelecimento de relações entre os fragmentos para o processo de categorização, implicando a constituição de categorias mais complexas. O terceiro momento se prestou à captura do novo emergente após intensa análise dos momentos anteriores, validando a compreensão dos estágios anteriores e aproximando do último estágio da construção do metatexto, cujo esforço em explicitar o resultado dessa compreensão deu destaque a um resultado criativo e original que não pôde ser previsto desde o início.

2.1 Do emocionar do professor

Nesse item tratamos as categorias mais complexas que emergiram da fragmentação e remontagem dos textos assegurando o sentido contido nas narrativas dos professores. O aprofundamento reflexivo sobre as narrativas permitiu-nos desvelar caminhos e processos vividos na formação em serviço de professores, como **Onix** que afirmou *“sou apaixonado por aquilo que eu faço e acho que isso que me deixa tão feliz, e isso é parte de mim, eu não consigo separar”*.

Nesse relato, observamos a emoção “alegria” dele ao se referir à profissão. Maturana (2001, p. 130) em suas reflexões evidencia como fundamento do humano: o amor e emoção. O autor esclarece o sentido do humano que brota da biologia do amor *“se queremos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção”*.

Quando **Onix** diz que *“o que realiza, o deixa tão feliz, que é parte dele”*, confirma o pensamento do autor ao explicar a complexidade humana, a integração entre sujeito e objeto, professor e profissão. *“O amor é a fonte da socialização humana, e não o resultado dela, e qualquer coisa que destrói a congruência estrutural que ele implica, destrói a socialização”* (MATURANA, 2001). **Onix** reafirma suas emoções ao dizer que se lembra de suas primeiras experiências como professor *“minha perna tremeu [...] isso chega a me arrepiar”* e acrescenta que o mais gosta no exercício da profissão *“é porque a gente tem essa liberdade de poder criar esse vínculo, essa proximidade com o aluno”*. O professor **Ametista** corrobora com essa ideia quando relata: *“Eu tive que reconstruir todo um processo de aprendizagem diferente do que eu recebi na minha formação acadêmica”* e o Professor **Jade** expressa:

Pra mim é muito prazeroso também ser professor, interagir com quem está buscando conhecer, interagir com pessoas com pensamentos diferentes, então pra mim já há muito tempo deixou de ser apenas uma profissão, passou a ser pra mim uma coisa que me faz agir diferente e pela qual eu acho que posso transformar um pouquinho o mundo. (Jade, 2016).

O relato acima traduz o pensamento de Maturana (2001) ao relacionar o amor à convivência e ao respeito mútuo: *“O amor é o domínio das nossas condutas relacionais onde o outro, ou nós mesmos, surgimos como legítimo outro na convivência conosco é a operacionalidade de vivermos no respeito mútuo”*. Andrade (2011, p. 98) corrobora

quando afirma que “estamos completamente imersos nesse mundo complexo que é o dos nossos sofrimentos, das nossas felicidades e dos nossos amores”. Os professores expressam espontaneamente seu amor à docência. Nesse mesmo sentido, a narrativa de **Jade** explicita em sua fala a importância do outro ao relatar o que é ser professor.

Ser professor acima de tudo é repartir, compartilhar caminhadas, porque conhecimento só, não vale a pena. Então, é possível pensar numa pessoa que tenha disposição de pensar no outro, além de pensar no outro também a questão de formação, de que forma eu posso ajudar outra pessoa a ser diferente. (Jade, 2016).

Estabelecer relação entre a formação do professor e o ser professor diz respeito à articulação de diferentes saberes, como afirma Morin (2001, p. 16):

[...] pensar o problema do ensino, considerando por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada.

Segundo o autor, esse é o momento propício à modificação da prática pedagógica e pode significar um processo autocompreensão capaz de transformar e/ou ressignificar o conhecimento. Um modo de conhecer que não separa, mas une, junta e considera a possibilidade de realização de uma autocrítica. Por isso ganha força a ideia de troca de experiência tal como ocorre na “Formação em Serviço”, como destaca a narrativa a seguir:

O que me angustia é quando alguém toma algo como sendo pessoal, quando não consegue entender que isso é um momento profissional, me angustia muito, isso me fragiliza, me deixa incomodado, da profissão enquanto professor. Acho que o aprendizado que você tem não o aprendizado sistemático, mas o aprendizado humano, que você tem, porque eu aprendo muito com os meus alunos, são eles que me fazem eu me renovar. (Onix, 2016).

Nessa afirmação, **Onix** mostra que os aspectos relacionados à cognição e a emoção são indissociáveis deixando claro sua compreensão sobre o ato de educar e a relação dessa compreensão com a profissão de professor. Esse pequeno relato dá vistas a seu processo de construção de significados sobre a prática. Estar em contato com seus alunos suscita, nesse professor, o desejo de aprender. **Onix** é dedicado e estudioso conforme postura observada durante os momentos de “formação em serviço” que de acordo com Liberali (2010) tem como meta criar espaços para que os professores possam refletir sobre sua própria formação e ação cotidiana. Nesse mesmo caminho, o professor **Ametista** relata seu modo de compreender o papel do professor como mediador de conhecimento.

O papel de mediador, o conhecimento é algo que está disperso hoje na mídia nas redes sociais, é algo que com um simples toque de dedo na tela do computador ou do celular, você consegue ter diversas informações de conteúdos a sua mão. Então o papel do professor hoje dentro da educação é mais de mediar, de fazer uma triagem e mostrar algo os pontos de referência onde os alunos podem buscar esse conhecimento, onde vão agregar conhecimentos para eles. Basicamente isso que é ser professor. (Ametista, 2016).

A reflexão de **Ametista** é resultado do confronto de seu processo subjetivo de formação com os novos conteúdos que lhe foram apresentados nos espaços “de Formação em Serviço”. **Ametista** possui uma característica interna favorável ao desafio, à problematização, pois sinaliza apreciar novas formas de pensar a educação. Em sua reflexividade, procura aproximar-se das ideias dos autores que entra em contato. Revela-se um professor preocupado em aprender a aprender. Faz uso de um novo vocabulário em seu discurso e busca reformular sua prática educativa.

Refletir sobre o conceito de mediação é retomar aspectos formativos que darão conta de levar à reflexão crítica sobre o papel do professor numa nova perspectiva epistemológica, como elucida Arruda (2012, p. 295):

O processo de construção do conceito de mediação também sofre de reformulações – estas ocorrem na medida em que se transformam e complexificam as relações sociais. Assim, a atualização do conceito de mediação torna-se necessária, considerando que seu trânsito por diferentes terrenos lhe confere configurações variadas que, muitas vezes, se interpenetram ou existem em conflito. Para tanto, convém recordar as origens e os percursos dessas ideias, como forma de utilizá-las de forma conseqüente.

Ao narrar sobre o que compreende sobre mediação de conhecimento, o professor **Ametista** tenta dialogar com seu conceito anterior e expor sua ideia sobre o papel do professor que para ele, além de mediar, busca também pontos de referência para agregar novos conhecimentos. A situação de confronto com os novos desafios inerentes à sua profissão faz com que esse professor se situe no papel de aprendiz e se repositone nesse espaço com uma grande abertura emocional. O Professor **Ametista** exercita seu pensamento para dar sentido e significado a novos conceitos.

O professor **Jade**, também revela seu exercício reflexivo ao relatar “a nossa profissão tem uma coisa muito boa que é essa possibilidade de estar sendo, discutindo a prática a partir de novas teorias, a partir da própria teoria e a partir das leituras”. Como confirma Arruda (2012): O pensamento complexo nos dá a possibilidade de considerar os fenômenos como uma teia de relações e não mais como um sistema mecânico inspirado no funcionamento de um relógio. Nesse mesmo aspecto, o professor **Ametista** revela que seu processo de formação sofre constantes mudanças ao dizer:

Porque eu tive que reconstruir todo um processo de aprendizagem diferente do que eu recebi na minha formação acadêmica [...] acho que a somatória de coisas foi culminando nessa minha percepção de hoje, então, foi algo gradativo, algo constante, que não parou ainda, eu me percebo, modificando minha atuação de professor de uma maneira diferente. (Jade, 2016).

Morin (2009, p. 53) esclarece que “o aprendizado da auto-observação faz parte do aprendizado da lucidez. A aptidão reflexiva do espírito humano, que o torna capaz de considerar-se a si mesmo”. Trata-se de acreditar que a aprendizagem humana é reflexiva cujo processo leva ao autoconhecimento. Essa ideia ganha forma quando afirma “não somos apenas possuidores de ideias, mas somos também possuídos por elas. Capazes de morrer ou matar por uma ideia”. Nesse sentido, o professor **Jade** relata “ser professor pra mim é uma conjugação de várias coisas é um meio de fazer a diferença” como uma tomada de consciência. O professor reflexivo promove a escola reflexiva, de prática e de colaboração, essas ideias aparecem nas narrativas como o que existe em potência nas subjetividades dos professores.

Nesse ponto torna-se importante retomar Pinheiro (2016, p. 33) por dar destaque a três dimensões essenciais contidas nos processos de construção da realidade social “a dimensão cotidiana contribui, assim, para assinalar três elementos importantes para se compreender os processo de construção social da realidade: as práticas, os contextos e as experiências subjetivas”. É o que revela claramente o depoimento que se segue:

Dentro de uma sala de aula não há uma rotina, eu acho que o professor que considera o trabalho dentro de uma sala de aula, que caiu numa rotina, assim eu posso estar equivocado, mas eu creio que achar que o trabalho da sala de aula é uma rotina, é um equívoco, porque todo dia, um dia é diferente do outro [...] Então, dentro da sala de aula, tem muito disso de ver o próximo problema, o próximo desafio, o próximo conteúdo, aquele que ficou para trás, não que vá esquecer dele, porque eu preciso daquela base para o aprendizado. (Jade, 2016).

Não é nosso intuito analisar a prática do professor para depois enquadrá-lo em um modelo específico, mas a partir de sua singularidade compreender o caminho por ele

percorrido na construção de si e do mundo. Pela observação direta que fizemos, **Jade** se mostrava uma pessoa muito humana, com muita leveza no seu jeito de ser e agir. Assume a causa docente num movimento dialético, onde suas convicções pessoais sobre a origem e destino da humanidade e sua profissão articulam-se seja no espaço da formação em serviço como na construção de sua subjetividade. Crê que os espaços de sala de aula são repletos de significados, mas também de incertezas.

2.2 Formação em serviço e a reflexividade

As narrativas mostraram também o sentido de que Formação em Serviço inclui a formação de professores reflexivos. Imbernón (2004) destaca que mudanças que permitiram o desenvolvimento do paradigma colaborativo entre os professores baseiam-se numa série de pressupostos: A escola como foco do processo “ação – reflexão – ação” considera o desenvolvimento progressivo; reconstrução da cultura escolar como objetivo não apenas final, mas também processo; interdependência, abertura profissional em vez de isolamento; comunicação em vez de privacidade do ato educativo; colaboração em vez de dependência e outros pressupostos que firmam a colaboração como estratégia de gestão como pertença; respeito e reconhecimento do poder e capacidade dos professores na ampliação da gestão escolar. Idéias que também se fazem presentes na narrativa do professor **Topázio**:

Eu acredito que o professor tem que ser muito bem tratado, mas acredito também que ele não pode ser tratado como um tolo, como alguém que está na escola, simplesmente ali para cumprir um papel, ele é mais do que isso, ele é um ser humano que ainda está em formação, principalmente profissional, mas que precisa de um encaminhamento e as pessoas que estão na coordenação são as pessoas supostamente, estariam aptas a fazer esse encaminhamento, então eu acredito muito no processo de formação. (Topázio, 2016).

Para **Topázio** os sentidos atrelados à formação têm sua gênese na relação da instituição com seus professores. O sentimento de pertença é revelado à medida que se observa nos relatos o empoderamento do docente. Em seu discurso, a gestão escolar definiu-se pela articulação das habilidades e competências não restringindo somente à formação de professores. A postura participativa de **Topázio**, de integração e comprometimento com o grupo, expressa a intensidade de seu envolvimento com a Educação, o que me permite-nos inferir que suas ações são pautadas na ética e na gentileza para com a equipe. Assim, suas contribuições são notadamente reconhecidas pelos colegas e acima de tudo revelam seu compromisso.

Portanto, a profissão docente comporta um novo conhecimento pedagógico específico, além de um compromisso ético e moral, uma vez que exercem influência sobre os outros seres humanos (IMBERNÓN, 2004). Compreender os processos que definem os aspectos da formação em serviço, bem como as articulações dos saberes dos professores que legitimam suas ações, esclareceu cada vez mais o objetivo dessa pesquisa. A formação do professor inclui, mais do que o conhecimento das disciplinas específicas, das metodologias e de seus procedimentos. É basicamente a coexistência de dimensões que integram esse universo complexo de construção de si e do mundo.

Nesse sentido, aprofundar a reflexão sobre os depoimentos dos professores no que diz respeito à formação em serviço foi importante também no depoimento do **professor Jade**:

Formação em serviço são propostas de leituras, de diálogos em cima destas leituras, e muitas vezes, essa leituras naturalmente elas fazem a gente a se questionar. Assim como a gente também questiona a leitura, porque naturalmente, a gente é um ser em constante processo. (Jade, 2016).

Esse professor se aproxima da ideia de Freire (2004, p. 67) ao afirmar que “a teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem a teoria vira ativismo”. A perspectiva de trabalhar na formação em serviço com leituras e diálogos sobre o que

se lê oportuniza espaços de reflexão para a construção de si, o que também valoriza o professor **Onix** quando narra:

[...] como nossas reuniões são direcionadas por determinados temas, eu acho que elas funcionam muitas vezes com provocativas, pra que você vai atrás de mais. Naquele momento ali, às vezes, o que eu sinto falta é de aprofundar algumas coisas da discussão e deixar algumas coisas que são mais superficiais de lado, mas enquanto leituras que nos são fornecidas são uma boa base, para você ficar com vontade de ir buscar mais. (Onix, 2016).

O relato do professor acima citado aponta para a necessidade da busca de conhecimento, para ele a formação em serviço parece chamar para a reflexão: “-Escuta e aí o que você vai fazer? O que você vai fazer diante disto? Aonde você vai? Aonde você quer chegar? Acho que o objetivo da formação é te abrir um leque de possibilidades e não te fechar”.

Com essas ponderações **Onix** entra numa atividade consciente de pensamento rumo à atualização de sua prática, essa inquietude provocada pelo processo de formação engendra a (re) organização de sua docência.

Dessa narrativa, brota o que Morin (2009) exalta sobre o conhecimento pertinente, aquele capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Pontos relevantes foram sinalizados pelos professores sobre o sentido que atribuem às coisas e às situações que brotam do espaço formativo. Nessa perspectiva, **Jade** mencionou uma palestra da qual participou: “quando ela falou sobre Maturana, eu fui procurar naturalmente, imagina um biólogo, com toda aquela paixão que foi falado sobre Maturana eu fui dar uma olhada naquilo que ele tinha pra falar também, tinha uma curiosidade”.

O professor **Onix**, por sua vez, destacou “eu procuro estar buscando leituras relacionadas com aquilo que eu faço, leituras relacionadas principalmente com a interação entre eu e o outro, entre o professor e o aluno”. Essas informações contidas nas narrativas dos professores dão destaque à elementos norteadores da formação em serviço. Nessa direção, sinaliza **Jade**:

Muitos dos projetos que eu realizo em sala, surgiram desta maneira, nos momentos desta formação e quando eu estava vendo que o que você trouxe sobre formação em serviço eu elenquei um monte de coisa se tem bastante reunião porque talvez seja um momento mais pontual mais aparente, mas eu elenquei várias situações, dá realização de um projeto especificamente, a lapidação deste projeto, que quando na reunião a gente conversou sobre um projeto, na outra a gente conversou sobre que o projeto está nesse direcionamento, o que a gente vai fazer, dá fazer? Não dá pra fazer? O que a gente vai extrair dele? Então, a lapidação do projeto que foi pensado que foi elaborado é formação. Eu vejo como formação em serviço. (Jade, 2016).

Jade assume o papel de protagonista, de autoria de seus projetos, demonstra articular o que já produziu com o que está por vir por meio das conversações que estabelece com os colegas. Esse espaço formativo é pleno de possibilidades de troca, de reflexão e envolvimento com os projetos realizados na escola.

Ao discutir elementos que constituem a formação do professor nos aproximamos cada vez mais de práticas que conduzem à reflexão, dos compartilhamentos de ideias e dos diálogos sobre diferentes dimensões que compõem o cotidiano do professor. Como exemplifica **Ametista**:

Nós nos reunimos quinzenalmente com os colegas, nós sentamos com o corpo docente junto com a coordenação pedagógica e com a direção, que eu acredito que seja muito importante dentro do processo porque em outros locais que eu trabalho, por exemplo, eu vejo que, o corpo docente se reúne somente no conselho de classe, o corpo docente se reúne somente para falar de notas, já aqui nos reunimos quinzenalmente para falar como está a instituição, o que podemos buscar, quais são maneiras, quais

formas que podemos buscar dentro da nossa área para melhorar a aprendizagem do aluno isso é de fundamental importância, nós debatemos sobre esses temas, nós discutimos. (Ametista, 2016).

O relato acima mostra que a formação em serviço não é apenas um momento reservado ao levantamento das dificuldades ou necessidades dos docentes, mas o momento para discuti-las a partir de diferentes compreensões. Essa reflexão fez com que as professoras/pesquisadoras retomassem o seu próprio processo de formação, pois há algum tempo integravam aquelas reuniões pedagógicas. O sentido que Ametista atribuiu às reuniões foi diferente e as fez recordar todos os passos do processo: o contato com os textos, leituras pertinente às necessidades do grupo, divisão de trabalhos, acolhimento e escolha das equipes, etapas durante e pós reunião, tudo que envolve uma “Formação em Serviço” que dura, em média, quatro horas. Esse processo se inicia com a discussão sobre os aportes teóricos que irão corroborar com os estudos dos professores, depois vem a problematização do texto e contexto com a intenção de desconstruir ou de agregar aos processos de aprendizagem, momento chamado de *brainstorm* (tempestade de ideias), fundamental às futuras ações pedagógicas.

Esses passos são de caráter formativo, ao permitir que aspectos subjetivos venham à tona, provocam uma série de rupturas nas convicções dos professores e abrem possibilidades reflexivas para novas estratégias. O que importa, nesse contexto complexo é a tessitura coletiva de uma prática pedagógica plena de sentidos.

Outro ponto relevante da formação em serviço foi destacado por **Topázio** ao dizer:

[...] quando não há o compromisso do professor, quando não há essa discussão olho no olho, esse compartilhar compromissado com a formação, não é formação em serviço realmente. Por isso que talvez algumas redes não consigam isso, penso porque também trabalho na rede estadual e várias das formações em serviço são realizadas de uma forma que não há um compromisso com a reflexão da prática, então é somente com a formação, primeira a formação acadêmica a formação inicial, e depois a formação constante essa formação constante se for em serviço é ainda mais compromisso tanto do professor e tanto da própria escola de quem faz essa formação. (Topázio, 2016).

O compromisso com o processo é também do professor que assume a postura reflexiva em interação com os demais, deixando-se encantar-se pelo fazer do outro, envolvendo-se na dinâmica do processo de formação mútua proposto naquela escola. **Topázio** demonstra saber a relevância dos aspectos formativos contínuos. Intencionalmente, em sua narrativa, elenca fundamentos que esse espaço deve conter. Lembrando que é necessário sair de contextos meramente descritivos para o campo das interpretações partilhadas pelo diálogo e encontro do outro. Para Imbernón (2004, p. 33) isso implica em desenvolver-se num contexto de mudança com alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento. Nesses contextos formativos com base nas experiências vivenciadas e partilhas interculturais, permite o surgimento do espaço para formar o professor na mudança e para a mudança.

E **Topázio** expressa essa ideia ao relatar:

Acho que não há formação sem desconstrução e não há desconstrução confortável, se eu tiver muito confortável, provavelmente não há momento de conflito, e a aprendizagem também é isso, eu preciso ter esse momento de conflito de refletir a prática, a teoria, as questões que me levam a discutir comigo própria e até com outras pessoas aquilo que sou como profissional. (Topázio, 2016).

A afirmação de **Topázio** indica que gosta de ser desafiado a sair de sua zona de conforto. Desafios surgem como promessa de uma nova ideia a ser discutida e assumida pelos componentes do grupo.

Desse modo, para Imbernón (2004, p. 39) “trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incertezas, contextualizadas e únicas”. Para esse autor, de tais situações emergem novas

concepções e alternativas para uma formação que dê conta de sistematizar novas estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos, entre outras habilidades fundamentais centradas nessa perspectiva.

O potencial formador depende dos elementos que envolvem essa prática de formação e como se articulam entre si. Os professores narraram sobre a sessão reflexiva como um dos elementos fundamentais à formação em serviço. Eles explicitaram por meio de suas narrativas as possibilidades da sessão reflexiva, conforme retoma o professor **Ametista**:

Nós buscamos sempre através do diálogo, dentro da sessão reflexiva, pra mim foi muito importante, porque foi algo que eu nunca tive em outras instituições que eu trabalhei que não eram instituições dentro da educação, eram instituições voltadas para a área do esporte em si, mas eu nunca tive essa questão do pensar, ela é muito importante, a pessoa tem que se reavaliar, acho que a busca pela metodologia, eu não vou dizer ideal, mas a mais adequada para a turma... ela parte muito da avaliação do planejamento, de mim e das metodologias que estou usando. (Ametista, 2016).

Sobre essa postura reflexiva, Liberali (2010, p. 32) realça características importantes para a formação em serviço do profissional crítico tendo em vista

[...] as formas de trabalhar com os educadores para descreverem e analisarem suas práticas; oportunidades para o educador confrontar práticas negativas de autoritarismo; colaboração com os educadores sobre como julgar a posição política das ações; forma de desenvolvimento de autoimagens robustas; permissão para o engajamento em estudos sobre formas ativas e informadas de agir; formas de verificar o silenciamento da voz dos educadores e menos medidas de desempenho profissional.

O confronto com os problemas práticos dá espaço a diferentes reflexões que, sendo fornecidas pelas narrativas dos professores, permitem ações colaborativas para a formação em serviço.

O professor **Ametista** indica a sessão reflexiva como espaço diferenciado e único:

Elencamos alguns questionamentos, e a partir disto nós iniciamos esse processo, a sessão reflexiva, que nós fazemos uma vez por mês, ela é muito importante onde o professor individualmente com seu componente curricular, senta com a coordenação, cada profissional e é estabelecido um coordenador para que converse com ele, sobre suas angústias, sobre as dificuldades que encontra no dia-a-dia (...). (Ametista, 2016).

Como desdobramento dessa compreensão sobre a sessão reflexiva, **Ametista** ainda narra que dentro de suas possibilidades procura não se atrasar para o encontro, atenta-se com antecedência a conferir com a coordenação seu dia de sessão, traz materiais de leituras realizadas mostrando interesse em discuti-las. Destaca que revê textos que lhe foram solicitados e que carrega um caderno de anotações buscando nele segurança para fazer novas perguntas. A sessão reflexiva para esse professor é significativa, todo esse envolvimento mostra como o professor valoriza sua participação nesse processo de aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, o professor **Topázio** acrescentou “*então de repente, a sessão reflexiva, é aquilo que permite ao professor refletir a própria prática a partir da teoria*”. No decorrer da fala dos professores, as referências sobre a sessão reflexiva foram, de um modo geral, coletivamente elogiadas como espaço fundamental à formação dos professores por ter objetivos claros e apontarem para uma mesma direção.

Liberali (2010, p. 74) evidencia que a formação crítica dos professores é vista como uma cadeia criativa de atividades. Para essa autora, trata-se de uma cadeia criativa por envolver ações interdependentes. Em outras palavras, a autora sinaliza que na formação de professores é preciso que todos colaborem uns com os outros:

O conceito incorpora a ideia de reponsividade, na medida em que concebe o enunciado como construído levando em conta as possíveis reações dos interlocutores. Ou seja,

o outro é co-participante, simultaneamente criando e sendo criados pelo enunciado. Responsabilidade, por outro lado, poderia ser interpretada como o ato de ser responsável pelo cuidado e bem-estar dos outros.

Um professor responsivo como aquele que responde de forma rápida às situações que foram discutidas nas sessões reflexivas exigem comprometimento colaborativo dos envolvidos para com a mudança.

No decorrer dos relatos dos professores **Jade** e **Topázio**, percebemos fortemente a valorização do espaço constituído pelas trocas e reflexões. Como relata o professor **Topázio** “o que faz diferença numa escola é o grupo de professores, afinados, sintonizados por um objetivo que é de compartilhar conhecimento, que é o de construir, desconstruir, reconstruir a partir de sua prática”. Por sua vez, o professor **Jade** afirma: “acho que essas discussões que a formação permite demonstram onde há uma fragilidade ou seja, nas conversas que a gente tem no grande grupo”.

Assim, compreender situações conflituosas que também estão contidas nesses momentos podem provocar mudanças e reflexões, tendo em vista contradições, inovações, criatividade, sentidos contraditórios e complementares incluídos na complexidade da Formação em Serviço. Como pesquisadoras/professoras, observamos a necessidade de se ampliar, cada vez mais, a discussão sobre problema da formação docente, pois vem permeada por aspectos que não são apenas pedagógicos, também envolvem as condições de trabalho, de emprego, salário, relacionamentos interpessoais e tantas outras variáveis importantes. Dessa forma, é preciso compreender que a formação docente se dá sempre na relação, possui uma natureza ecossistêmica (MORAES, 2004) que exige de cada docente um pensamento complexo e articulado capaz de potencializar os momentos reflexivos abrindo caminhos de discussões e partilha de conhecimentos.

2.3 Produção de si e do mundo e implicação dos professores

Maturana (2001) utiliza o termo autopoiese para descrever que somos seres vivos em constante produção de si e do mundo. Essa ideia se revela no relato do professor **Onix** ao buscar em sua memória a construção de sua objetividade prática enquanto se constituía professor: É o que expressa **Onix**, ao revistar suas memórias:

Depois que comecei a fazer psicologia, eu olho para meus alunos com outro olhar, a psicologia me abriu um horizonte diferente do que a história me abriu. A história me fazia pensar a refletir sobre algumas coisas, mas a psicologia me faz refletir muito mais sobre o humano. Acho que a psicologia me deixou muito mais humano, mais próximo, capaz de olhar para um aluno e dizer assim – não ele não está com preguiça, não hoje ele não está bem foi alguma coisa que aconteceu. A psicologia me possibilita de colocar a mão do ombro do aluno e dizer você quer conversar? Está tudo bem? De analisar o teu contexto de olhar ao teu redor, de sair um pouco de mim mesmo. Acho que foi por isso que fui buscar a psicologia. (Onix, 2016).

A preocupação de **Onix** está em compreender seu aluno, constituído não somente por um cérebro que aprende, mas pela complexidade que os envolve. Dar continuidade a seu processo de formação pela psicologia levou-o a repensar novas formas de percepção, de diálogos, da escuta sensível e renovou seu papel como professor. Essa narrativa facilita nossa compreensão sobre o conceito de autopoiese de Maturana, conforme nos referimos acima, como essa capacidade autoformadora e autotransformadora dos sistemas vivos, esta capacidade de autoprodução de si mesmo e de seu contexto. Nesse sentido, todo processo de formação acontece a partir de uma dinâmica que se dá de dentro para fora, entre o indivíduo e o meio onde se insere.

Nessa medida, a Formação em Serviço reserva boas surpresas, cada professor que passa a integrar o grupo, que inicia sua caminhada, traz para todos um novo olhar, impõe um novo movimento, um novo sentido ao que está posto.

Jade narra como pode se dar esse processo de autopoiese “*Do inesperado, de confrontar com desconstruções, porque o aluno, as vezes, te pega numa situação que você não sabe exatamente como sair, e você tem que aprender com aquilo*”. Ou como no caso do Professor **Ametista** ao falar sobre suas experiências e retomadas perante o vivido:

Eu tive uma situação que me destruiu bastante por dentro, que eu tive que me readaptar, que era muito diferente do que tinha, eu tive bastante conflitos dentro de mim, principalmente com relação com minha formação se eu estava à altura dentro dos parâmetros que a Instituição esperava de mim. (Ametista, 2016).

Lembranças que marcaram processos individuais de formação e que retroalimentam relatos de práticas nas reuniões reservadas à formação em serviço. As palavras desse professor foram pronunciadas com voz embargada indicando um momento de introspecção, de reflexão sobre si mesmo, de profunda emoção. Para Maturana (2001, p. 28), não há ação humana sem emoção e afirma: “[...] somos observadores no observar, no suceder do viver cotidiano na linguagem, na experiência na linguagem. Experiências que não estão na linguagem, não são. Não há modo de fazer referência a elas nem sequer fazer referência ao fato de tê-las tido”.

Isso também se observa na narrativa de **Onix** “*uma coisa que é muito importante que a Escola proporciona pra gente, são esses momentos de olhar e refletir, eu acho muito interessante isso. E uma coisa que me provocou muito na fala da Professora², você está aqui por inteiro?*” E continua:

E acho que assim quando a gente tem essa reunião, a reunião pedagógica, quando a gente tem a sessão reflexiva, eu acho que a gente começa a perceber uma série de coisas que nos cutucam, que nos provocam, durante esses momentos, essa questão de estar por inteiro, no momento de sala de aula de você estar ali com os alunos você precisa estar por inteiro, eu esqueço de qualquer coisa, esqueço de mim mesmo, porque acho que aquela coisa de que eu preciso tomar água...eu esqueço de ir até no banheiro, enfim esqueço de tudo e estou ali, olhando e vivendo aquela experiência, aquele momento ali, acho que isso é único e acho que só nossa profissão pode dar. (Onix, 2016).

A experiência de **Onix** era intensa e estava sendo vivida não só por ele, mas por todos, pois segundo narrou, a Escola passava por uma situação pontual e distinta tendo em vista a necessidade de resolução de um determinado conflito. Na ocasião, uma das linhas de ação elencadas pelo professor foi trazer à Escola uma pessoa que mediasse o problema entre os professores. O objetivo era levar o grupo à reflexão sobre a complexidade da questão, o que somente poderia ser resolvido se eles próprios partilhassem os sentidos construídos sobre o caso no que diz respeito à compreensão do outro e aceitação das diversidades.

Como propõe Morin, (2009, p. 24) sobre a organização dos conhecimentos:

A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras que não cabe analisar aqui, comporta operações de ligação (conjugação, inclusão e implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção e exclusão) O processo é circular, passando de separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação, e ligação, análise e síntese.

Nessas condições, emergem novas possibilidades para a condução de novos aprendizados. Há necessidade de “transformar as informações em conhecimento e transformar o conhecimento em sapiência” (MORIN, 2009, p. 47). Nessa perspectiva, a formação docente conduzirá à compreensão das coisas e à reflexão sobre si e sobre o processo educacional.

² Palestra proferida pela professora Dra Marina Patrício de Arruda, numa reunião pedagógica, parte do processo de formação em serviço da instituição pesquisada.

Em termos educacionais, estar implicado é estar por inteiro naquilo que se realiza. Significa acreditar que, mesmo diante de tantas incertezas, de alienações, de reducionismos e fragmentações, resquícios de um pensamento positivista, é preciso adotar uma postura comprometida com a crença de que uma mudança pode ocorrer se acreditarmos no potencial do ser humano.

Nesse contexto, muitas vezes nos perguntamos sobre a validade de nossas certezas para com a prática pedagógica e observamos que ao longo desse trabalho de escuta das narrativas e observação do processo em questão, também não pudemos separar “ser do fazer”, estivemos, portanto, em constante autoconstrução. Agimos sobre o meio e por ele fomos afetadas, num movimento de construção e autoconstrução. Enfim, compreendemos o conhecimento como fruto de uma relação direta entre o sujeito e as implicações de suas experiências.

3 PROVISORIAMENTE CONCLUÍMOS

Com o objetivo de compreender a formação em serviço e a perspectiva epistemológica da implicação do professor para a construção de si e do mundo, o estudo nos conduziu a um grupo de professores que possuíam uma pré-disposição e uma abertura ao conhecimento e ao conjunto de saberes que garante a formação da identidade em consonância com os pressupostos pedagógicos da instituição a que pertencem, sem, no entanto, abrir mão de seus pensamentos, da formação crítica reflexiva e do conhecimento científico. Entretanto, nesse processo, nem todos os envolvidos possuíam a mesma percepção e as mesmas concepções, pois percorreram diferentes caminhos na produção de si e do mundo.

A valorização dos espaços reservados à formação em serviço pode ser considerada como um indicador de conscientização desses professores, na medida em que confrontam suas antigas crenças com as novas, que discutem uma ideia e/ou questionam um saber instituído e colocam na roda suas experiências singulares. Num exercício que desperta não somente suas emoções e seus processos simbólicos, também os instiga à pesquisa, ao diálogo, ao questionamento, ao pensamento aprofundado e reflexivo sobre suas práticas e sobre o universo complexo no qual estão inseridos.

Ao concluir provisoriamente essas reflexões, ainda não temos resposta para pergunta que nos guiou desde o início “Quais seriam as vantagens da formação em serviço para a renovação da educação caso o professor adote a perspectiva epistemológica da implicação?” Entretanto, esperamos que esta pesquisa possa contribuir com a proposta de formação de professores em serviço, que os professores/pesquisadores se sintam provocados à incansável busca por uma educação formativa de qualidade. E que se permitam refletir de forma crítica e ousada para mudar as posturas simplificadoras daqueles que ainda insistem em fragmentar o ser humano por não perceberem que o sujeito, em sua inteireza, é ao mesmo tempo razão e emoção, produto e produtor, uno e múltiplo, pessoa e professor. Assim, a educação poderá promover a formação de uma “inteligência geral” apta à compreender o complexo ou seja, o que é “tecido junto”.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa (PNPD) à pós-doc Izabel Cristina Feijó de Andrade, que colaborou na construção deste artigo.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2004.
- ANDRADE, I. C. F. de. *A inteireza do ser*. uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores. 2011. 213 f. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 2, p. 211-227, 2001.

ARRUDA, M. P. O paradigma emergente da educação: o professor como mediador de emoções. *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 290-303, jul./dez. 2012.

BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: _____. *O poder simbólico*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GATTI, B. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e incerteza*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W.. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 8).

LOURAU, R. *A Análise Institucional*. Petrópolis: Vozes, 1975.

MATURANA, H. (Org.). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Tradução Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v.9, n. 2, p.191-211, 2003

MORAES, M. C. *O pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, R. GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

MORIN, E. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

_____. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

PINHEIRO, R. L. Formação de educadores e contexto de trabalho: contribuições da investigação-ação às práticas educativas assistenciais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 233-246, maio/ago. 2006.