

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E PESQUISA EM SAÚDE
ESCOLA GHC

CURSO: FORMAÇÃO INTEGRADA MULTIPROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E
ENSINO DA SAÚDE – UFRGS
PÓS-GRADUAÇÃO

TRAJETÓRIA DE UM ARQUITETO DE IDEIAS E CONHECIMENTOS –
O PROFESSOR

JOSÉ MATIAS RIZZOTTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E PESQUISA EM SAÚDE
ESCOLA GHC

CURSO: FORMAÇÃO INTEGRADA MULTIPROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E
ENSINO DA SAÚDE – UFRGS
PÓS-GRADUAÇÃO

A TRAJETÓRIA DE UM ARQUITETO DE IDEIAS E CONHECIMENTOS –
O PROFESSOR

JOSÉ MATIAS RIZZOTTO

PROFESSORA DOUTORANDA ALANA MARTINS GONÇALVES
ORIENTADORA

PORTO ALEGRE
2013

*"Gosto de ser gente porque, inacabado,
sei que sou um ser condicionado mas,
consciente do inacabamento, sei que posso
ir mais além dele".*

Paulo Freire

Agradecimento

Agradeço à Inês, minha esposa, ao Giulliano e Fellipe, meus filhos, noras e afilhado, companheiros de todas as dificuldades, de todas as horas, de todos os dias, de todos os projetos e todas as realizações que embasaram suas vidas em raízes fortes e profundas e hoje, livres para ser e voar, compartilho esse crescimento.

Às minhas irmãs, que sempre me apoiaram e constantemente me incentivaram na realização dessa trajetória.

À minha orientadora Alana, com quem construí conhecimentos, surgindo indagações, descobertas e a realização desse projeto docente.

RESUMO

Este trabalho originou-se, do meu aceite para fazer parte da equipe de docentes da Escola GHC, oportunidade que me possibilitou perceber que, apesar de não ter formação pedagógica mas, se investindo na autoformação poderia chegar lá e, quiçá ir mais longe, dependendo de investimentos importantíssimos, quais sejam: oportunidade e vontade. Escrevo, esta autonarrativa a fim de apresentar a trajetória de um professor aprendiz, objetivando, além de lograr grau e atender às exigências do curso, também evidenciar a percepção que se oferece como instrumento investigativo na medida em que confere ao seu autor uma posição de protagonista em sua própria formação, com a intenção de apresentar maneiras como a docência é realizada e demonstrada, utilizando como dados fatos e intercorrências originadas na trajetória de um ser inacabado que, consciente dessa situação, sabe que pode ir mais além. Analisando esses escritos, é possível perceber que a narrativa avaliativa pode funcionar como uma alternativa pedagógica valiosa, pois, ao mesmo tempo em que o autor relata sua trajetória no processo de ensino aprendizagem, auxilia na compreensão de como vai construindo o início da docência. Esse início vai se processando através de registros de momentos marcantes, por mim realizados que se traduzem em autoformação que aos poucos vou construindo. Registro situações em minha prática e percebo a autoformação acontecendo, uma questão de ocasião contínua, tratando-se de transformação interna. Continuando com o pensamento do mesmo, embasado nesta autonarrativa busco refletir e mostrar sobre meu aprendizado, como fui desenvolvendo a prática docente e como apliquei conhecimentos adquiridos, com isto, resgatando aprendizagens que contribuirão para o meu fazer docente.

Palavras Chave: autoformação, docência, ensino aprendizagem, narrativa, professor aprendiz

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	07
2 JUSTIFICATIVA.....	09
3 OBJETIVO	10
4 O INÍCIO DA TRAJETÓRIA	11
5 A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR APRENDIZ.....	14
5.1 A Infância e a Adolescência.....	14
5.2 O Surgimento do Mestre Aprendiz.....	14
6 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES	20
7 CONCLUSÃO.....	23
8 REFERÊNCIAS.....	27

1 INTRODUÇÃO

O homem, um ser que pensa, pergunta e age é um eterno peregrino aprendiz que contesta o mundo existente em busca de um mundo melhor. Não só quer entender a natureza, mas transformá-la, e procura o caminho para essa realização. Ultimamente, a autoformação de professores tem sido um dos temas mais recorrentes nas discussões sobre formação docente (ZILLES, 2005). Na complexidade em que vivemos, de grandes demandas culturais, políticas e econômicas o professor não deve ser visto como um indivíduo passivo ou mero executor de estratégias educacionais institucionalizadas, mas como um sujeito atento à sua própria realidade, capaz de se autogestar no exercício da prática pedagógica, que constrói no espaço de trabalho.

A autoformação, a partir da década de 80, começa a ser discutida de maneira mais incisiva no cenário científico educacional, como uma formação docente criativa e dinâmica, a qual se constitui numa realização e prática pedagógica substancial e inovadora (TEIXEIRA, 2011). Nesse sentido, as dinâmicas de autoformação valorizam a subjetividade e a autonomia do professor na gestão de seus processos formativos, ao mesmo tempo em que potencializam, também, a criação de diferentes estratégias enriquecedoras e distintivas das formas de pensar, ser e agir na efetivação da prática pedagógica, o que denota o desenvolvimento profissional docente como um ato de responsabilização do ser que se forma, norteado por uma dimensão reflexiva dos atos educacionais que o leva a ensinar (IDEM, 2011).

Embasado nessa premissa, apresento a narrativa da minha trajetória como docente na Escola GHC, o início da formação pedagógica de um professor aprendiz, seja ela acadêmica formal ou autoformação, que para Nóvoa, (1997, p. 26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”

Vindo do interior do estado do Rio Grande do Sul, estou no Grupo Hospitalar Conceição desde 1968, tendo ingressado no então Hospital Cristo Redentor S.A., como *office-boy*. Busquei e continuo buscando conhecimento, o que me propiciou vencer obstáculos e galgar inúmeros degraus profissionais e do conhecimento no processo de trabalho.

Na minha trajetória no Grupo Hospitalar Conceição – GHC, tenho a grata satisfação de fazer parte do corpo docente da Escola GHC, no Curso Técnico em Registros e Informações em Saúde, ministrado em parceria com o Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS e segundo Nóvoa (2002, p. 23) diz que “o aprender contínuo é essencial, se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.”

2 JUSTIFICATIVA

A narrativa evidencia a complexa maneira com que o docente percebe seu aluno, assim como o aluno percebe o docente no decorrer da trajetória da mútua construção do conhecimento. Entretanto, o conhecimento que se apresenta, passa pela leitura de uma grade curricular, onde encontramos a plataforma norteadora e organizadora das ações pedagógicas, mostrando ao professor aprendiz os pontos fortes e os pontos fracos, atrelados aos eixos temáticos, onde seus participantes docentes embasam suas discussões e ações para o fechamento com a atribuição de grau e conceito.

Diante das experiências vividas como docente na Escola GHC, numa curta trajetória pois, sou iniciante no fazer pedagógico, percebo que o docente educador passa por um aprendizado de conduta cotidiana, levando-se em conta a grade curricular a ele apresentada, a fim de atender ao real motivo da formação acadêmica. Para tanto, a escolha por este tema condiz com o momento vivencial atual, refletido em sala de aula e momentos pedagógicos proporcionados pela Escola, assim como a busca de saberes e o aproveitamento de oportunidades, dentre eles frequentar o Curso ofertado pela UFRGS.

A partir de então o Professor-aprendiz passa a entender o processo formativo docente com mais clareza e segurança vivenciados nesse período de busca da autoformação.

3 OBJETIVO

Narrar a trajetória de um professor aprendiz que busca atingir um objetivo específico, qual seja: socializar as interfaces do conhecimento com a vivência apoiada nos saberes preconizados por teóricos, aplicando as modernidades e inovações tecnológicas a fim de facilitar a apreensão dos conteúdos.

4 INÍCIO DA TRAJETÓRIA

É preciso pensar a prática para, teoricamente, poder aperfeiçoá-la. Pensar que tudo o que é teórico não é bom, é algo absurdo. Isto é absolutamente falso. Há que se lutar contra esta concepção. Não se deve negar o papel fundamental da teoria, pois, para escrevê-la e operacionalizá-la demanda muita seriedade, grande rigorismo e muito estudo, além da instituição de uma séria disciplina. Porém, a teoria deixa de ter qualquer repercussão se não existe uma prática que motive a teoria. Torna-se indispensável viver intensamente a relação profunda entre a teoria e a prática, não como superposição, mas como unidade contraditória, de tal maneira que a prática não possa prescindir da teoria. Conforme Freire (2005, p. 24) "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo".

Para uma eficiente analogia e entendimento teórico e prático passo a ressaltar "Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro" de Morin (2002, p. 14), que, norteado por esta compreensão, entendo que novas estratégias para formação devem ser desenvolvidas, considerando-se os objetivos da educação para o mundo de hoje a própria história de vida dos professores.

A formação docente, nesse sentido, deve abandonar a concepção clássico-formalista de educação passiva e avançar rumo a uma educação cidadã, a qual compreende o professor no seu permanente processo de formar-se, transformando, com autonomia e liberdade, suas formas de ser e de agir no cotidiano educacional. No entanto, Freire (1997, 119-121) esclarece que,

[...] Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] A autonomia, enquanto atitude do ser para si, é processo de vir a ser. É, neste sentido, que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada nas experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade

O desenvolvimento profissional numa prática de autoformação, implica no efetivo exercício pedagógico, valorizando o sujeito em formação e suas maneiras de interpretar as experiências vivenciadas na minha trajetória.

A constituição desse processo demanda, então, o resgate das histórias de vida do professor, o qual constrói autonarrativas das suas atividades, que expressam aspectos demarcantes da formação e da atuação docente, contribuindo, pois, na ressignificação do “ser professor” nas esferas da educação. Com este estudo, são aprofundadas as discussões no enfoque dessa temática, procurando articular os processos de autoformação às dinâmicas de efetivação da prática pedagógica, reconhecendo que as experiências de autoaprendizagem exercem consideráveis implicações nos modos de ser e de fazer-se professor, o que confirma que a maturidade profissional docente vincula-se aos aspectos inerentes ao contexto educacional e à multidimensionalidade do desenvolvimento docente. Essas considerações acentuam a visão da complexidade de Morin (2002, p. 11), o qual esclarece que “[...] uma educação só pode ser viável, se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes”.

Nesse sentido, entendo que todo o professor aprendiz deve lutar por uma formação docente holística, a fim de perceber o professor nas suas dimensões afetiva, técnico-pedagógica, intelectual e inter-relacional, para o seu desenvolvimento profissional no contexto social em que se insere. A fim de aprimorar o conhecimento, faz-se necessário absorver as lições de Paulo Freire manifestadas na III Assembleia Mundial de Educação de Adultos (FREIRE, 1996), em Buenos Aires, que, de maneira objetiva, evidenciou as virtudes dos educadores, demonstrando que as mesmas estão ligadas com e para a transformação da sociedade, para uma sociedade considerada “menos injusta”, não podendo ser observadas de modo individual, mas sim coletivamente, construídas por meio da prática escolar.

O educador ainda defende a coerência entre o discurso e a prática. O mesmo entende que há dependência entre os dois atos, um depende do outro para ser considerado uma virtude ou qualidade do educador, uma vez que o discurso deve ser confirmado pela prática (Freire, 1996, III Assembleia Mundial de Educação de Adultos).

Outro ponto importante ressaltado por Paulo Freire (1996), é a busca do equilíbrio no que se refere à transmissão dos conteúdos do educador para o educando, tendo uma resposta pela sintonia entre ambos, pois expõe que há uma tensão entre a palavra e o silêncio, e lidar com este tipo de tensão é considerado pelo mesmo uma virtude de bom educador.

Para tanto, o conhecimento permite o desenvolvimento na relação entre professor e escola na formação do professor aprendiz que valoriza o saber de sua experiência. Nesse caminhar de construção dos saberes, pode estabelecer uma relação constante e contínua de franco aprendizado tanto meu, como dos meus alunos. Uma relação harmoniosa de confiança, respeito onde os questionamentos surgiam tranquilos, as respostas seguras e a descontração em momento oportuno, e Nóvoa nos assegura que “o aprender contínuo é essencial, se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 2002 p. 23).

E é com este pensar que o professor aprendiz como agente de sua autoformação segue sua trajetória consciente das suas oportunidades e responsabilidades, embrenhando-se pelos caminhos de especialistas da área.

5 A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR APRENDIZ

5.1 A Infância e a Adolescência

De origem humilde e família numerosa e guerreira, o período da infância e da adolescência foi bastante trabalhoso, evidenciando-se múltiplas carências. Porém, com a solidez de princípios cultivados por uma família que sempre teve em mente a honestidade, o respeito, a busca de saberes, tive a felicidade de vislumbrar um futuro promissor e de sucesso.

Sou orgulhoso, levo em frente esses valores cultivados desde cedo, repassando e, também, cobrando que essa prática realizada com sabedoria seja evidenciada. E a levo não apenas para a sala de aula, como para qualquer lugar por onde passo, transmitindo a todas as pessoas com quem convivo, colaborando na construção do conhecimento. Dessa aplicabilidade emerge, então, um novo professor.

5.2 O Surgimento do Professor Aprendiz

Embasado nos escritos de Paulo Freire (1996), em que as virtudes devem ser vistas como uma forma de ser, de encarar, de comportar-se, de compreender. Tudo o que se cria através da prática em busca da transformação. Não são qualidades abstratas que existem antes de nós, senão que se criam conosco. São virtudes imprescindíveis aos que estão comprometidos com a transformação das pessoas e o professor é o criador e arquiteto dessas ideias transformadoras.

Em dezembro de 2001, com a reestruturação organizacional das empresas componentes do denominado Grupo Hospitalar Conceição – GHC foi constituída a Gerência de Ensino e Pesquisa GEP/GHC enquanto órgão responsável pela gestão das áreas de ensino e pesquisa, com a disseminação dessas atividades nos diferentes hospitais e serviços do GHC.

Com a publicação das Portarias Interministerial MEC/MS nº 1000, datada de 15 de abril de 2004, e a Portaria nº 1005, datada de 27 de maio de 2004, os hospitais do GHC encaminharam a documentação necessária para seu reconhecimento como Hospital de Ensino.

Com a publicação da Portaria nº 1704, datada de 17 de agosto de 2004, os Hospitais do GHC passaram a ser certificados como Hospitais de Ensino, e a Gerência de Ensino e Pesquisa passaram a centralizar todas as ações relacionadas à formação de profissionais na área da saúde.

Em 28 de outubro de 2009, o Conselho de Administração do GHC, autorizou a criação do Centro de Educação Tecnológica e Pesquisa em Saúde – Escola GHC, ficando caracterizada como uma instituição pública, democrática e popular de educação técnica profissionalizante, de graduação e pós-graduação em saúde, procurando dessa forma congrega o ensino, pesquisa e extensão, visualizando a educação contínua e permanente em saúde e a participação social (Ata da reunião ordinária do Conselho de Administração do GHC (CA-06 09/11) de 28 de outubro de 2009).

Atendendo à criação da Escola, inaugura-se, no primeiro semestre de 2010, o processo para a formação técnica profissional em parcerias com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, Fundação Osvaldo Cruz – FIOCRUZ e com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e inicia-se a constituição de seu corpo docente com vistas a ministrar o Curso Técnico em Registros e Informações em Saúde (Termo de Cooperação Técnica nº 02/04, publicado no Diário Oficial da União nº 153, p. 49 datado de 10 de agosto de 2004, entre GHC e FIOCRUZ).

O curso Técnico em Registros e Informações em Saúde da Escola GHC objetiva a formação de profissionais capazes de atuar com conhecimentos técnicos de excelência nas atividades que envolvam documentação, registros e estatísticas de dados em saúde, orientados pelos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde, contribuindo para a continuidade da atenção integral à saúde, através da

formação profissional de cidadãos comprometidos com a prática profissional e do atendimento humanizado, com qualidade.

Motivado pela oportunidade surgida em 24 de junho de 2010, quando foi lançado o chamamento para inscrição para a formação do corpo docente da Escola GHC, para o Curso Técnico em Registros e Informações em Saúde, provocado pela cordial abordagem da então Gerente da Escola, que demonstrou interesse em qualificar o corpo docente, não hesitei e fiz minha inscrição.

Ao chegar ao local da entrevista na data e hora marcadas, fui informado de que teria uma banca averiguadora dos conteúdos a serem ministrados. Com surpresa e certo temor, solicitaram-me a apresentar algo sobre o assunto e fui dissertando. Porém, antes de entrar na sala, questionei-me se estava convicto do que estava prestes a fazer. Por vários minutos, a dor de estômago, de cabeça e outras mais tomaram conta de mim. Mas não esmoreci e pensei: cheguei até aqui e por que não ir até o fim?

Ao ingressar na sala, deparei-me com a banca examinadora composta por cinco mestres e doutores oriundos da FIOCRUZ. Minhas pernas tremeram, mas por sorte minha já estava sentado. Iniciaram-se as apresentações e solicitaram que discorresse sobre o eixo temático “Classificação e Codificação de Procedimentos Diagnósticos e Terapêuticos”, e a Construção de Dados em Saúde I – que seria o assunto que desenvolveria futuramente em sala de aula

Tive quarenta e cinco minutos, diga-se de passagem, intermináveis, submetido a uma banca surpresa, excelente conhecedora do assunto, facilitando-me a interagir com mais tranquilidade. Ao final, fui informado para aguardar o resultado da tão temida prova oral a que fui submetido com data já conhecida, 19 de julho de 2010, quando seria publicado o resultado do almejado “passaporte” para fazer parte do Corpo Docente da Escola GHC. assunto que desenvolveria futuramente em sala de aula.

Após a publicação do resultado das bancas, conforme o calendário onde constava meu nome como aprovado, que vibração, passei a manter contato com

quem é ou foi professor para poder melhor entender a conduta e bem encaminhar o processo de ensino aprendizagem, um processo contínuo e inovador. Tive grande apoio e ideias para o início de um professor aprendiz.

Tendo recebido o plano do Curso Técnico em Registros e Informações em Saúde, passei a entender um pouco mais o que eram seus eixos temáticos, sua carga horária, através da grade curricular, assim como algumas referências bibliográficas, que imediatamente fui à busca.

Minha estreia como professor aconteceu no dia 7 de agosto de 2010, sábado, das 8 às 12 horas, com intervalo de 15 minutos para uma merecida pausa para os alunos e para o temeroso professor.

Ao chegar, às 7h45min no local da aula, tinha alguns alunos aguardando para entrar. Abri a mesma, revisei o conteúdo e os alunos foram chegando aos poucos. No horário certo, fiz a minha apresentação e a chamada, contando com 26 alunos presentes e 4 ausentes.

Iniciei com o conteúdo e logo começaram os questionamentos, o que de certa forma me acalmou, pois tinha domínio da matéria e a convicção de que a aula estava sendo participativa e pela manifestação dos alunos, me fez entender que os mesmos estavam entendendo. Transcorreu de maneira tranquila, esse primeiro encontro.

O meu preparo foi tão intenso para ministrar essa aula, que, posteriormente analisando, havia preparado, no mínimo, conteúdo para cinco encontros, talvez pela inexperiência pedagógica e temor de faltar material. Destaco a impressão de material teórico, bem como eslaides que foram apresentados e discutidos e, nos encontros subseqüentes, foram aproveitados para retomada do conteúdo. Tive esse domínio porque, afinal, em outros momentos já havia apresentado trabalhos com a mesma temática, dirigidos a outros públicos.

Consegui estabelecer uma ótima relação com os alunos, favorecendo o transcorrer curioso e produtivo do aprendizado de ambas as partes, estimulando os questionamentos, as discussões e o enriquecimento do conhecimento. Observei um

clima de interesse por parte dos alunos, expressando curiosidade, além de construção do conhecimento, de uma relação de transparência, cordialidade e mútua ajuda, culminando, no final do curso, com o convite para ser professor paraninfo dessa primeira turma de formandos, o que muito me orgulha.

A partir de então, por meio de leituras e reflexões, passei a entender mais a Escola na sua proposta e realizações pedagógicas, conhecimento esse que, até então era para mim bastante desconhecido. Exigia um esforço enorme para compreender a socialização, através de encontros e debates com colegas, do fazer pedagógico a que me propunha, atendo-me ao que preconiza a estrutura e grade curricular, que gradativamente foi sendo assimilado e transcodificado, a fim de fazer o melhor.

Oportunidades de aperfeiçoamento quais sejam: leituras orientadas, reuniões pedagógicas, Távolas, painéis, discussões acadêmicas, rodas de conversa e leituras variadas, de diversos autores, todas com enfoque sobre a temática pedagógica, muito me auxiliaram na autoformação que busquei e continuo buscando com tenacidade. Todas foram surgindo e aproveitadas no processo da aprendizagem do professor aprendiz, ofertadas pela Escola em parceria com a UFRGS. Hoje escrevo esta narrativa como parte indispensável para a conclusão do Curso de Pós-Graduação Formação Integrada Multiprofissional em Educação e Ensino da Saúde – UFRGS, passo que auxilia na consolidação de minha autoformação enquanto docente, trilhada no apoio eficaz promovido pela UFRGS.

Hoje, revendo aquela experiência inicial, vejo o quanto evoluí. As aulas tornaram-se mais tranquilas e produtivas e a busca incessante de aperfeiçoamento levaram-me a muitos caminhos. Ensinaram-me a pesquisar, a ler e observar mais, para melhor expor minha concepção de conhecimento acumulado, e neste sentido, Nóvoa, 1997 nos ajuda a refletir sobre a prática pedagógica e direcioná-la segundo a realidade em que o professor aprendiz atua, voltada aos interesses e às necessidades dos alunos, e não tenho dúvidas que meu esforço a realizar tal prática, foi notório e gratificante.

Assim, o Curso Técnico em Registros e Informações em Saúde, somado com a evolução acima, abriu um imenso leque de possibilidades para o aprimoramento dos meus saberes, o que proporciona melhor qualidade às aulas ministradas por este aprendiz de professor.

6 CONSTRUÇÃO DOS SABERES

"El camino se hace al andar"

(Antonio Machado)

À marca indelével imposta pelas primeiras experiências do animal recém-nascido, Konrad Lorenz (Morin, 2001) propõe o termo *imprinting* para caracterizá-la. O *imprinting* cultural marca os humanos desde o nascimento, primeiro com o elo da cultura familiar; depois da cultura da escola, prosseguindo pela universidade e na vida profissional. A família, que é o primeiro contato da criança com o mundo e onde se dá o início da vida em sociedade, é onde acontecem as primeiras vivências, as primeiras aprendizagens, enfim, onde os primeiros conhecimentos têm seu início.

A informação faz parte da natureza do ser humano e está presente no cotidiano de maneira tão natural que não é questionado e muitas vezes nem percebido. Conhecem-se diferentes objetos, pessoas, sentimentos e circunstâncias, mas não há entendimento e nem preocupação de como, onde e de que forma essa informação se transforma em conhecimento, visto que cada pessoa tem o seu tempo. (TEIXEIRA, 2001).

Para o aluno, além do conhecimento adquirido na experiência cotidiana, na família, nas brincadeiras com os amigos, apresenta-se mais um conhecimento que é representado pelo saber instituído, pela tradição organizada, pela seleção feita ao longo dos séculos daquilo que é ou não relevante (TEIXEIRA, 2001).

Se vamos, ao longo da vida, acumulando informações, cabe a nós através das vivências transformar esta informação em ação e, assim, é este conhecimento que passa a pautar as nossas ações, as nossas decisões o que nos obriga a um certo comprometimento, como afirma Maturana e Varela, 2011 p. 267.

O conhecimento do conhecimento obriga. Obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um vê fosse o mundo, e não um mundo, que construímos juntamente

os outros. E ele nos obriga, porque, ao saber que sabemos, não podemos negar o que sabemos.

Zilles (2005 p.118) também fala da dificuldade de “conhecer” o conhecimento

O conhecimento é uma atividade humana como outras, lidamos com a realidade de maneira consciente, nossas percepções não são caóticas, pois as percepções dos sentidos singulares podem elaborar representações dos objetos, (...) podemos conservar as representações em nossa memória, para usá-las posteriormente, no processo do conhecimento, (...) onde podem ser confrontadas entre si pela capacidade do nosso conhecimento que nos permite comparar.

Sabendo que o conhecimento compromete, pode-se entender por que Maturana e Varela (2011) firmam que a maior dificuldade do homem moderno é o seu desconhecimento do conhecer, pois é muito mais simples dizer que não sabia a se tornar responsável por sua ação.

Neste sentido, percebe-se que a educação deve ser repensada, em todos os níveis, pois o ser humano não é passivo, não é um repositório de saberes, mas uma constante descoberta e redescoberta, pois observa, analisa, ressignifica suas vivências e experiências.

O inesperado, no dizer de Morin (2002), "surpreende-nos" porque estamos acostumados de maneira segura com nossas teorias, crenças e ideias, sem deixar lugar para acolher o "novo". Entretanto, o “novo” brota sem parar, então surge o professor esmerado que toma com afinco sua missão e trabalha juntamente com seu aluno, a fim de iluminar as ideias que o mesmo apresenta e então possa definir e tomar decisões.

É preciso destacar, em qualquer educação, as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer e pôr em prática as interrogações que constituem a essência de qualquer proposta de conhecimento, e, então o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável.

Para Freitas “o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas” (FREITAS, 2000, p. 64).

Para tanto o conhecimento nasce na experiência cotidiana do homem no mundo que o cerca, sendo fortalecido na diversidade das circunstâncias através do tempo. À transformação da natureza pela inteligência e pelas mãos do homem chamamos, de modo genérico, de cultura. O conhecimento tem, pois, sua origem na capacidade reflexiva do próprio homem, o que lhe garante um lugar único entre os seres que habitam nosso planeta. O prestígio da ciência, hoje, é incontestável. Entretanto, pode ser que no futuro o homem conclua que o mundo só se interpreta pelo amor, que a religião e a filosofia são, pelo menos, tão importantes quanto a ciência.

Na trajetória como professor aprendiz, a construção do meu conhecimento, se efetivou além do convívio com colegas já profissionais da educação, aproveitamento de bons programas educacionais disponíveis, reuniões de trabalho e de lazer, foram gradativamente solidificando o conhecimento construído nessa trajetória iniciada recentemente.

7 CONCLUSÃO

O ser humano mantém as tentativas bem-sucedidas, multiplicando-as, deixando de lado as erradas ou as falhas. O conhecimento adquirido passa a ser transmitido de um ao outro, socializando-o e acumulando-o. Sendo ele um ser pensante, desenvolve ideias e as testa na prática da vida, buscando coisas úteis que tornem a vida melhor e mais confortável.

Esse aprendizado assinala o trabalho docente como uma tarefa de emancipação dos próprios professores, que se conduzem como crítico-reflexivos das atividades que exercem na efetivação do processo ensino aprendizagem. Isso revela que as atitudes de autoformação possibilitam a construção do conhecimento estratégico, o qual se distingue como criação da inteligência pessoal docente significativa. Portanto, para a (re)avaliação das dinâmicas concernentes ao exercício da profissão professor.

Norteados por esta compreensão, reconheço que o professor que se gesta, na execução de suas ações docentes, pode tomar decisões mais conscientes no exercício da prática pedagógica, analisando as questões teórico-metodológicas inerentes às atividades de sala de aula e às condições contextuais implicantes na configuração das práticas de ensinar e aprender desenvolvidas nas esferas escolares.

A formação atual de professores tem singularidades que remetem à superação das concepções de formação docente fundamentadas na racionalidade tecnicista do desenvolvimento profissional. O desafio emergente é compreender, então, a formação como autoformação centrada na autonomização do pensamento estratégico do professor, o que significa capacidade de autogestão das formas de constituir-se professor, na perspectiva de emancipação da personalidade docente e do exercício da prática pedagógica. Diante das exigências concernentes à autoformação, configura-se, para os professores, uma conjuntura múltipla e desafiadora, valorativa das disposições pessoais que os desafiam a implementar dinâmicas educacionais provocadoras de melhorias na efetivação do processo de

ensino aprendizagem, contribuindo, também, para a satisfação das perspectivas de realização pessoal-profissional docente.

No espaço desta escrita, a autoformação se revela articulada a um processo crítico. A reflexão que alicerça o processo de autoformação mobiliza uma multidimensionalidade de atitudes e relações, possibilitando aos professores assegurar uma cultura profissional articulada às peculiaridades das situações de ensinar e aprender. A prática pedagógica, sob esse ponto de vista, caracteriza-se como uma realidade contingencial multifacetada, em que se entrecruzam aspectos determinantes dos modos de ser e de fazer-se professor nas esferas de atuação docente.

Desse modo, a autoformação se ressalta como uma concepção inovadora de desenvolvimento docente, integrando os aspectos técnico-metodológicos das ações do professor às suas formas de ver e de efetivar o processo de ensino aprendizagem. Assim, a atitude de autoformar-se é compreendida como uma dimensão rica e complexa de construção de conhecimentos, que toma as aprendizagens autorreferentes como marcas distintivas de uma atividade pedagógica pessoal e socialmente relevante.

Isso evidencia que o professor, no aprimoramento das aprendizagens profissionais, desenvolve dinâmicas de autoformação que interferem diretamente na realização das atividades docentes, o que sublinha a ação interveniente do sujeito na construção da prática pedagógica. Nesse sentido, a autoformação apresenta-se como vetor importante na ampliação da cultura docente demarcada pela individuação participativa, a qual valoriza as especificidades criativas do professor na (re)visão e na reorientação de sua trajetória educacional.

No presente estudo, percebo que a autoformação docente assume diferentes nuances, tendo como referência o cotidiano do trabalho docente, uma vez que se centra em investimentos próprios, significativos para a definição de conhecimentos autônomos voltados a satisfazer perspectivas da personalidade da profissão professor e a viabilizar a elevação da qualidade do processo de ensino aprendizagem. Desse modo, a autoformação se estabelece como um processo

dinâmico que permite ao professor a revisão teórico-prática dos conhecimentos profissionais, e uma constante atualização dos modos de ser e de fazer-se professor no cotidiano da prática pedagógica.

Por conseguinte, na escritura de suas histórias de vida pessoal-profissional, o professor revela as experiências de autoformação que têm subsidiado o trabalho docente de sala de aula, expressando o papel que exerce na consolidação de uma vivência profissional apoiada na interpretação e na reflexão crítica do saber ser e do saber fazer inerentes às atividades educacionais. Esse trabalho reflexivo, como alicerce do processo de autoformação, mobiliza o professor a compreender as dinâmicas com que efetiva a prática pedagógica.

Reconhecemos que o contexto do trabalho e as experiências profissionais do professor, ancoradas em atitudes reflexivas, podem estimular um valoroso espaço de autoformação. Sob esse entendimento, aprender a ser e a fazer o exercício docente constitui-se um processo permanente e complexo que não se circunscreve às sistemáticas de formação institucionalizadas, antes exige a construção de uma cultura permanente de (re)visão e de atualização dos modos de concretização dos fazeres docentes.

Por conseguinte, a autoformação como experiência ativa de desenvolvimento docente leva o professor a se sentir sujeito de sua própria história profissional, mediando sua relação com o processo educativo, através de uma prática dialógica de criação de novos sentidos para as ações construídas no cotidiano da prática pedagógica.

O professor, em processo de autoformação, confronta-se com a complexidade da prática pedagógica e também com os fatores determinantes do contexto social, o que se constitui numa situação motivadora da ressignificação das ações docentes, relevante ao enfrentamento dos conflitos presentes no dia a dia do trabalho em sala de aula. Nesse sentido, a autoformação se torna um caminho para o desenvolvimento da autonomia profissional docente, pois permite ao professor pensar as decisões a serem tomadas face aos imprevistos que surgem nas instâncias escolares. Noutras palavras, os processos auto formativos possibilitam

uma apreensão crítica e consciente do trabalho do professor, numa perspectiva que extrapola as questões e os problemas imediatos de sala de aula, considerando a formação e a prática pedagógica em suas relações de personalidade e constituição contextual.

Sob esta compreensão, a autoformação desvela o sujeito que se forma nas suas capacidades de criar suas próprias maneiras de gestar a prática pedagógica e de fomentar a resignificação do “ser professor” na cotidianidade das atividades docentes. Assim, confirmamos que as experiências de autoformação levam o professor a aprender mais sobre si e sobre suas ações educacionais cotidianas.

Esse processo auto formativo se torna uma ação transformadora que é centrado na inovação e na procura permanente de um adequado fazer pedagógico, o qual exige uma atitude contínua, protagonizada pelo professor nos seus espaços de atuação educacional cotidiana.

Para mim é clara a convicção que a autoformação de um professor está basicamente fundamentada nas experiências cotidianas de seu trabalho.

8 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria Interministerial MEC/MS nº 1000, de 15 de abril de 2004**. Certifica como Hospital de Ensino as Instituições Hospitalares que servirem de campo para prática de atividades curriculares na área da saúde, sejam Hospitais Gerais e, ou Especializados, de propriedade de Instituição de Ensino Superior, pública ou privada, ou, ainda, formalmente conveniados com Instituições de Ensino Superior. Disponível em:

<<http://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelink.php?numlink=1-92-31-2004-04-15-1000>>. Acesso em: 12.11.2013

_____. **Portaria Interministerial MEC/MS nº 1005, de 27 de maio de 2004**.

Disponível em: <<http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2004/GM/GM-1005.htm>>. Acesso em: 12.11.2013.

_____. **Portaria Interministerial MEC/MS nº 1704, de 17 de agosto de 2004**.

Certifica unidades hospitalares como Hospitais de Ensino. Disponível em: Certifica unidades hospitalares como Hospitais de Ensino. Disponível em:

<<http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2004/GM/GM-1704.htm>>. Acesso em: 12.11.2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Grupo Hospitalar Conceição. Conselho de Administração. **Ata da reunião ordinária do Conselho de Administração do GHC (CA-06 09/11)**. 28 out. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 43 ed.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997, 33 ed.

_____. III Assembleia Mundial de Educação de Adultos. 1996.

FREITAS, A Equilibração das Estruturas Cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

LORENZ, Konrad (2001) Resenha: Os Sete Saberes Necessários À Educação Do Futuro (Edgar Morin) *Morin, Edgar - Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro 3a. ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.*

MATURANA, H.; VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. 9. ed. São Paulo: Palas Athena, 2011.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Tradução José Francisco Campos Fortes. Belo Horizonte: EdUFMG, 2001.

MORIN, Edgar - **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**, 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

_____, E. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NÓVOA, Antônio. (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

_____. Revista Nova Escola. Agosto/2002, p.23.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. 2. ed. Tradução de Helena Faria *et al.* Lisboa, PT: Dom Quixote, 1997. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1993.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

TEIXEIRA, Francisca dos Santos. **Narrativas de Autoformação Docente: Desvelando Modos de Ser e de Fazer-se Professor**. Dissertação de Mestrado. Teresina, PI, 2011.

ZILLES, U. **Teoria do Conhecimento e Teoria da Ciência**. São Paulo: Paulus Editora, 2005.