

O PAPEL CENTRAL DAS AÇÕES DO FORMADOR, DO FORMANDO E DA RELAÇÃO ENTRE ELES NA CONSTITUIÇÃO DO DIÁLOGO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE FORMADORES EM SERVIÇO

Sayuri Masukawa Dezerto – PUC/SP – msnyu_2006@hotmail.com

Wanda Maria Junqueira de Aguiar – PUC/SP – iajunqueira@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se tem discutido sobre a observação da prática como estratégia de formação continuada em serviço. No entanto, ainda há poucas discussões em torno do que fazer com o que se observou e de como o formador pode conduzir a devolutiva ou *feedback* de modo significativo junto a seu formando.

Por isto, a pesquisa intitulada *O diálogo como estratégia de formação continuada de formadores em serviço* teve como objeto de estudo a atividade do formador de dialogar com o formando sobre o que foi observado da sua prática, e referiu-se a esse objeto como diálogo formativo.

Tal objeto de estudo é abordado na linha de Paulo Freire (1996, p. 86), que considera que “para pôr em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo”.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender se e de que modo o diálogo produzido após a observação realizada pelo formador da prática do formando se constitui estratégia de formação continuada de formadores em serviço, e os objetivos específicos foram: a) analisar como o diálogo produzido após a observação realizada pelo formador da prática do formando é significado por ambos; e b) compreender e explicar quais e como são os diálogos significados pelos sujeitos como contributivos a formação continuada do formando.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica, e contou com teorias relacionadas aos temas de formação continuada em serviço e desenvolvimento profissional que fossem condizentes com essa perspectiva.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)¹ e as demais ideias de Vigotski (1993; 1998; 2001) foram essenciais para a compreensão do papel do outro como determinante em todo e qualquer processo de formação que, conforme Penteado (2013), é entendido como

um processo movente, inacabado e constante. Este processo é constituído de importantes momentos de reflexão sobre a realidade na qual o homem vive e atua, portanto intrínseco à história do sujeito. Ao refletir sobre a realidade, o homem a significa, este movimento de significação poderá impulsioná-lo a realizar transformações significativas no âmbito pessoal e social. (PENTEADO, 2013, p. 54-55)

Então, considerou-se que esses momentos de reflexão sobre a realidade, por meio de diálogos, poderiam contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional de formadores e formandos.

Em consonância com Imbernón (2005, p. 44), desenvolvimento profissional é “um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor [ou formador] progrida em sua vida profissional” e considera que a formação é elemento essencial, mas não único, do desenvolvimento profissional.

As ideias desse autor (2005; 2009; 2011) reiteram a importância do meio social e histórico em que o sujeito está inserido, como também das condições objetivas de que se dispõe para a formação e o desenvolvimento profissional, tais como salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc., que podem ou não favorecer esses processos. Estas ideias não apenas fundamentaram, como também constituíram a referida pesquisa em sua totalidade.

Do mesmo modo, foram essenciais as ideias de Canário (1998, p. 10), que enfatiza “a importância do exercício do trabalho como o polo decisivo do processo de produção da profissionalidade” e valoriza a “formação em contexto [ou em serviço] que, no caso dos professores, habitualmente referimos pela expressão de formação ‘centrada na escola’”. Segundo ele (1998, p. 25), a escola “é fundamentalmente o lugar onde os professores aprendem, e aprendem sua profissão”.

Além disso, Canário (1998) considera que a aprendizagem, no âmbito da formação continuada,

corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor [ou formador], no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões

¹ Segundo Vigotski (1998), o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) diz respeito à “distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes”. (VIGOTSKI, 1998, p. 202)

peçoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender”. (CANÁRIO, 1998, p. 9)

Nessa direção, Gatti (2014, p. 378) considera que o desenvolvimento profissional “integra-se, sobretudo, com a ideia de evoluções/revoluções nos diferentes ciclos da vida de um profissional docente, em perspectivas de desenvolvimento humano adulto” e “alia-se a se ter uma visão mais clara do que impede movimentos de transformação de si ou de uma realidade”.

Ainda em relação a formação e desenvolvimento profissional, a pesquisa apoiou-se nas ideias de André (2010, p. 175), que diz que recentemente alguns autores como Imbernón, Marcelo e Nóvoa “vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente”. De acordo com essa autora (2010, p. 175), “nesta atualização do conceito fica mais claro o caráter intencional envolvido nos processos de desenvolvimento profissional e a importância do planejamento”. Além disso, André (2010) considera que

Ao recorrer a um processo intencional e planejado de atividades e experiências que possam promover o desenvolvimento profissional dos docentes, objetiva-se atingir a qualidade do ensino e, em última (ou primeira) instância, a qualidade da aprendizagem dos alunos”. (ANDRÉ, 2010, p. 175)

Com isso, faz-se necessário que as ações de formação em prol do desenvolvimento profissional consistam de um trabalho intencional e amplo que, sem dúvida, demanda vasto conhecimento teórico-metodológico por parte do formador. Cabe ressaltar que estas considerações permearam todo o processo de desenvolvimento da pesquisa em questão, assim como as ideias de Freire (1998, p. 78), que considera que “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

Para além das contribuições sobre formação e desenvolvimento profissional dos autores supracitados, vale mencionar os principais pressupostos teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica em que se embasou a referida pesquisa, conforme explicitamos a seguir.

De acordo com Sanches e Kahhale (2003, p. 33), a psicologia sócio-histórica surgiu da necessidade de “construir uma psicologia livre do pensamento burguês europeu e americano, que não separasse o homem de seu mundo social, que revisse todo conhecimento segundo a perspectiva materialista, histórica e dialética”.

Nessa perspectiva, da qual L. S. Vigotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979) e A. Luria (1902-1977) são grandes representantes no âmbito da Psicologia, o

homem é concebido como sujeito social e histórico, ou seja, ele se constrói na e pela relação com o mundo, apropriando-se da realidade social e histórica.

Ao apropriar-se do mundo, o sujeito é transformado por ele e também o transforma. Isso significa que há uma relação dialética entre o sujeito e o mundo, ou seja, o sujeito constitui o mundo, e o mundo também constitui o sujeito.

Embora mundo e sujeito sejam elementos diferentes, um contém o outro, constituindo uma unidade de contrários, que diz respeito a “elementos contrários que coexistem numa relação íntima, geradora de tensão, entre o que já existe e o que pode vir a existir”, conforme aponta Penteado (2013, p. 60).

Dessa maneira, não há como compreender o homem de modo dicotomizado, mas sim consubstanciado, visto que as mediações que o constituem se manifestam no todo de sua expressão, assim como o todo que se expressa manifesta uma síntese provisória das mediações que o constituem.

Por isto, não é possível explicar o real considerando apenas o que está na superfície, ou seja, a aparência dos fenômenos. É preciso dar conta de fenômenos mais complexos que precisam ser apreendidos para alcançar a visão do todo, a gênese, indo além da aparência.

Conforme Aguiar (2009, p. 95), “[...] essa tarefa [de ir além da aparência] consiste em apresentar o objeto que se estuda e a visão da gênese desse fenômeno, apontando suas principais características”. Segundo ela (2009, p. 95), “estudar o fenômeno psicológico é [...] retomar sua gênese no homem”.

Para isso, na perspectiva sócio-histórica a análise dos fenômenos se dá por meio do uso de categorias, que correspondem a construtos intelectivos que contribuem para o esforço analítico e interpretativo da realidade que está em constante movimento, por meio da delimitação do que se pretende estudar, tais como: historicidade, mediação, totalidade, contradição, subjetividade, atividade, pensamento e linguagem, sentido e significado.

Essas e outras categorias estão relacionadas entre si e a serviço do entendimento do movimento constitutivo da gênese social do individual, pautando-se em uma abordagem qualitativa, tendo em vista o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, tal como se dá na pesquisa em questão.

Nesse processo, em consonância com Vigotski (1998), não são consideradas apenas as informações aparentes, que são superficiais, mas sim a essência e a totalidade dos fenômenos pesquisados que essas informações possam conter.

A PESQUISA

Na referida pesquisa analisou-se uma experiência no âmbito da formação continuada de formadores em serviço, cujos elementos pareciam favorecer a constituição do diálogo produzido após a observação como uma potente estratégia para promover mudança de prática com investimento em melhorias nos processos de formação e autoformação.

Para a realização da pesquisa foram escolhidos como “os melhores sujeitos” dois formadores que atuavam juntos por mais de um ano em uma Secretaria Municipal de Educação, sendo um formador, que atuava junto aos profissionais do órgão central da Secretaria, e sua formanda, que atuava junto aos profissionais das unidades escolares (gestores e coordenadores pedagógicos).

Na ocasião da pesquisa, tanto o formador como sua formanda já desenvolviam a formação continuada de formadores em serviço por meio da observação da prática de seus formandos, com o intuito de identificar evidências de possíveis demandas de aprendizagem e, a partir disso, dialogar com eles, ou seja, a atividade do formador de dialogar com o formando sobre o que foi observado da sua prática já estava inserida na rotina de trabalho de ambos.

Nessa perspectiva, o processo de formação pesquisado se dava do seguinte modo: a formanda [enquanto formadora] observava seu formando (gestor escolar e/ou coordenador pedagógico) em prática e depois dialogava com ele. Enquanto isso, o formador observava sua formanda em prática (dialogando com o formando dela) e depois dialogava com ela sobre a prática dela.

Desse modo, foram desenvolvidos três procedimentos para a produção das informações da pesquisa:

1. Observação e registro, por meio de gravação e transcrição, do diálogo realizado entre o formador e sua formanda, após o formador tê-la observado em prática;
2. Entrevista, que foi gravada e transcrita, com o formador sobre o diálogo com sua formanda; e
3. Entrevista, que foi gravada e transcrita, com a formanda sobre o diálogo com seu formador.

Vale ressaltar que a transcrição do diálogo que ocorreu entre o formador e sua formanda após ele tê-la observado em prática serviu para situar o objeto de estudo desta pesquisa, que é a atividade do formador de dialogar com o formando sobre o que foi observado da sua prática, assim como a realização das entrevistas com o formador e a formanda, por meio das quais foram produzidas as informações analisadas e interpretadas nesta pesquisa.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Para a realização do processo de análise e interpretação de informações utilizou-se o procedimento de *Núcleos de Significação*, conforme a proposta de Aguiar, Machado e Soares (2015).

De acordo com esses autores (2015), esse procedimento de análise e interpretação de informações,

Em lugar de reduzir os significados à mera descrição descontextualizada de palavras, luta por apreender e explicar, por meio de categorias metodológicas fundamentais, a riqueza das mediações que neles se ocultam e determinam sua relação de constituição mútua com os sentidos. (AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015, p. 61)

Em consonância com a proposta dos autores (2015), o procedimento de análise das informações por meio de *Núcleos de Significação* foi constituído de três etapas.

Na primeira etapa de análise foram feitas várias e reiteradas leituras acerca das informações produzidas, de modo recorrente e reiterado, a fim de se fazer o **levantamento de pré-indicadores**, que corresponderam a “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309) e que já revelaram indícios da forma de pensar, sentir e agir dos sujeitos. Nesse movimento foram adotados critérios como convergência com os objetivos da pesquisa, falas emocionadas, hesitações, recorrência e/ou relevância dos assuntos, dentre outros.

A segunda etapa de tratamento das informações referiu-se à **construção de indicadores**. Para isso, o material produzido até o momento foi relido e buscou-se articular os pré-indicadores levantados com base nos critérios de “similaridade”, “complementaridade” e/ou “contradição”, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2013), de modo a condensar os conteúdos levantados na etapa inicial de análise.

Na terceira etapa de análise ocorreu a **construção dos Núcleos de Significação**, em que os indicadores e seus respectivos conteúdos foram articulados, de modo a revelar de forma mais profunda as significações dos sujeitos.

Para Aguiar, Machado e Soares (2015),

Por articular e sintetizar todos os possíveis conteúdos resultantes do processo de análise empreendido desde o levantamento dos pré-indicadores, esta [etapa de construção dos Núcleos de Significação] é a que mais se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta, isto é, dos sentidos que o sujeito constitui para a realidade na qual atua. (AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015, p. 62)

Nesta etapa também foram adotados os critérios de “similaridade”, “complementaridade” e/ou “contradição”, de acordo com a proposta de Aguiar e Ozella (2013).

Além disso, em consonância com Aguiar e Ozella (2013) e Penteadó (2013), esta etapa do processo de análise e interpretação de informações foi constituída de duas fases: a de **análise intranúcleo** e a de **análise internúcleos**.

A primeira fase teve a função de revelar a essência dos conteúdos, de expressar a síntese até então alcançada, reintegrando as partes (indicadores) por meio das relações existentes entre elas e da teorização dos conteúdos que as constituem, de modo a compor uma síntese mais avançada, que é a análise intranúcleo.

Já na segunda fase, cuja análise consta das CONSIDERAÇÕES FINAIS da pesquisa, os núcleos de significação foram articulados por meio da retomada dos critérios de “similaridade”, “complementaridade” e/ou “contradição”, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2013), na direção de, num processo construtivo-interpretativo profundo e intenso, penetrar na realidade, e explicitar e explicar a totalidade alcançada, a fim de se avançar na produção de um conhecimento científico mais totalizante.

A partir da análise e interpretação de informações foram construídos **três Núcleos de Significação**, a saber:

- O diálogo como “o motor, o cerne, o coração de todo o processo formativo”: estratégia para promover mudança de prática;
- O papel central das ações do formador, do formando e da relação entre eles na constituição do diálogo como estratégia de formação continuada de formadores em serviço; e
- Aspectos constitutivos dos diálogos significados pelos sujeitos como contributivos a formação continuada do formando.

Neste artigo trataremos especificamente do **segundo Núcleo de Significação** construído.

O PAPEL CENTRAL DAS AÇÕES DO FORMADOR, DO FORMANDO E DA RELAÇÃO ENTRE ELES NA CONSTITUIÇÃO DO DIÁLOGO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE FORMADORES EM SERVIÇO

Neste Núcleo abordaremos o papel central das ações do formador, do formando e da relação entre eles na constituição do diálogo como estratégia de formação continuada de formadores em serviço, de acordo com a análise das informações produzidas nas entrevistas realizadas com o formador e a formanda.

Para isso, iniciaremos a apresentação da nossa análise a partir do fragmento abaixo, que retrata uma fala da formanda relacionada à ação do seu formador:

É esse olhar de estranhamento do R. e é essa parceria [...] ter isto é o que me faz avançar, é isso que me traz evidências de que "puxa, eu preciso me regular aqui" [...], sem esse outro que me traz o estranhamento, e não precisa ser todo dia, porque a gente também vai criando uma certa tarimba de ir fazendo essa autoanálise, essa autoavaliação, mas é importante os momentos que nós temos juntos, porque certamente alguma coisa que está passando batida por mim, porque está no piloto automático, ele vai observar e vai me trazer [...], porque senão, por mais energia que a gente tenha, "quero buscar e quero fazer", é importante isso, a figura desse outro que não está inserido nesse contexto e que vai enxergar coisas que a gente não enxerga, então faz muito sentido.

Nesta fala a formanda menciona que o olhar de estranhamento do formador sobre a prática observada e a parceria com ele são elementos que contribuem para o seu avanço e autorregulação.

Nesta mesma fala, a formanda atribui o olhar de estranhamento do formador ao fato de ele não estar constantemente inserido no contexto em que ela atua.

Em outro momento da entrevista, ao conversar com a pesquisadora sobre o que precisa haver para que a formação aconteça, a formanda diz o seguinte:

[...] estar disponível e estar atenta com ter uma **bagagem teórica** pra poder municiar esse meu tutorado [formando] naquilo que é uma demanda dele, de provocá-lo, de aprofundar isso, seja pela demanda dele ou porque, dentro do que ele tem lá como parâmetro pra ser fortalecido, tem algo que **eu sinto que possa ser potencializado, e ali sugerir uma leitura, sugerir um estudo de caso.**

Este trecho revela que o olhar de estranhamento do formador também está relacionado a uma “bagagem teórica”, e que o fato de o formador não estar constantemente inserido no contexto em que o formando atua não é o único elemento que favorece o olhar de estranhamento do formador ao observar a prática do formando.

Em outras palavras, podemos dizer que o olhar do formador se norteia pelo seu conhecimento teórico articulado à prática, e que a fundamentação teórica do formador

pode ou não provocar o seu estranhamento em relação às ações do formando. É o olhar de estranhamento do formador que subsidiará as provocações e problematizações junto ao formando no momento de dialogar com ele sobre a sua prática que foi observada pelo formador.

No referido trecho, a formanda também destaca a importância da “bagagem teórica” do formador para sugerir leituras e estudos de caso ao formando, conforme as demandas de formação.

De acordo com Freire (1998, p. 78), “quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

Para esse autor (1998, p. 38), a práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Desse modo, é possível considerar que a observação da prática seguida de diálogo, sempre à luz da teoria, são ações que instauram a práxis, o que favorece um tipo de mudança de prática do formando que, espera-se, não seja apenas de modo aparente, transformando crenças, valores, concepções, necessidades, e reconfigurando o modo como o formando se relaciona com outros sujeitos e com o mundo.

Ainda em relação às ações do formador, ao falar sobre a que atribui o vínculo, a parceria com seu formador, a formanda relembra um dos primeiros encontros de formação entre eles e diz:

[...] a forma como ele conduziu isso, porque foi uma catástrofe aquela sessão, a forma como ele traz isso, traz com esse viés de pensar: "tá bom, ok, não foi como você gostaria de ter feito, e o que você poderia fazer?", então ele traz elementos, as evidências de que de fato não tinha sido bom sem um cunho de julgamento, e sim de "tá bom, esse é o fato, vamos pensar sobre ele, como é que você se fortalece para uma próxima?", então acho que isso traz uma leveza.

Neste fragmento a formanda retrata a importância do modo como o formador conduz o diálogo com o formando. Segundo ela, o formador suscita reflexões a partir de evidências e busca fortalecê-la para ações futuras, “sem um cunho de julgamento”.

Neste mesmo fragmento a formanda diz que o formador “traz elementos, as evidências de que de fato não tinha sido bom” o encontro de formação realizado por ela.

Veja, o fato de o formador apresentar à formanda “elementos”, “evidências” de que o encontro de formação realizado por ela não havia sido bom indica que houve sim um cunho de julgamento por parte do formador. Caso contrário, ele não teria elementos a serem discutidos com a formanda para ajudá-la a refletir e melhorar.

Aqui, não estamos nos referindo a um julgamento tal qual o faz um juiz, que absolve ou culpabiliza o réu. Referimo-nos a um julgamento que se equipara à ideia de discernimento, que observa, analisa criticamente à luz da teoria e do contexto, selecionando e definindo prioridades a serem trabalhadas com o formando, com o intuito de potencializar o trabalho que já vem sendo desenvolvido por ele.

Nesta perspectiva, o julgamento por parte do formador é não apenas recorrente, mas inerente e fundamental a todo e qualquer processo de formação.

Talvez a fala da formanda de que o formador conduz o diálogo “sem um cunho de julgamento”, na realidade revela que não há um cunho de culpabilização, rotulação e/ou discriminação na condução do diálogo por parte do formador que, segundo considerações da própria formanda, constantemente evidencia respeito, reconhecimento e cuidado com o outro por meio de suas ações.

Cabe ressaltar que, de acordo com Sanches e Kahhale (2003, p. 39), cada sujeito tem um modo de significar o mundo, as experiências, as oportunidades, que corresponde ao que denominamos de subjetividade. Certamente, esse modo peculiar a cada sujeito, que é dialético e intrinsecamente articulado aos conteúdos próprios dos processos de objetivação e subjetivação, está contido nos processos de formação, seja no modo como cada formador conduz os diálogos junto a seus formandos, seja no modo como cada formando interage com seu formador durante os diálogos.

Por isto, a presente análise demonstra a importância de se investir no desenvolvimento de uma postura de não culpabilização do formando por parte do formador, pois isso favorece o estabelecimento de vínculo e parceria entre eles, assim como o desenvolvimento do diálogo sobre a prática observada em prol da formação continuada do formando.

Ao falar sobre as ações do formador na constituição do diálogo como estratégia de formação, o formador diz que

[...] A única coisa que eu busco em todo o processo dessa conversa é partir de uma percepção da atuação deles e a partir daí a gente conversar [...] é intencional sempre buscar trazer pra uma tomada de consciência do meu tutorado a atuação dele na ação que eu observei.

Em consonância com a ideia de não culpabilização do formando por parte do formador, neste trecho o formador fala da importância da intencionalidade do formador de sempre partir da percepção do formando sobre a própria atuação na prática observada.

Esta ação intencional do formador oportuniza ao formando uma autoavaliação, de modo que este não se sinta apontado, reprimido e/ou sentenciado, mas sim assistido, apoiado e, de fato, formado.

Vale enfatizar que a autoavaliação do formando é concebida pelo formador como um ponto de partida, não como um ponto de chegada. Aliás, como vimos anteriormente, o formador está imbuído de elementos e evidências a serem discutidos com o formando à luz da teoria para ajudá-lo a refletir e melhorar sua prática.

Porém, isto não significa que o formador deva ter um *checklist*, um *script* e/ou uma pauta fechada para ser discutida com o formando, conforme a fala do formador exposta no excerto a seguir:

[...] eu não esperava essa resposta de imediato. Talvez aí eu tenha já fechado pra investir e como eu não esperava essa resposta, [...] mas como ela vem com isso, [...] era uma pergunta que eu faria, mas a resposta primeira que ela me dá a partir desse terceiro ponto da sessão me faz abandonar alguma coisa que tava muito clara pra mim, que era perguntar pra ela.

Este excerto demonstra que o formador, ao dialogar com a formanda, está aberto para “abandonar coisas” que estavam muito claras para ele, imprimindo o caráter dialógico e dialético desta estratégia de formação.

Segundo Freire (1998),

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem a buscar a verdade, mas impor a sua. [...] É um ato de criação. (FREIRE, 1998, p. 79)

Estas considerações de Freire (1998) reiteram a importância de o formador não impor a sua verdade e escutar ativamente o formando, instaurando um movimento de construção e reflexão conjunta.

Até aqui, a partir da análise e interpretação das falas dos sujeitos pesquisados, conseguimos delinear algumas ações do formador que são fundamentais na constituição do diálogo como estratégia de formação continuada de formadores em serviço.

No entanto, de acordo com nossa análise, os sujeitos pesquisados remetem a ações do formando que também se fazem necessárias para a constituição do diálogo como estratégia de formação.

Durante a entrevista, ao tratar deste assunto, a formanda é enfática ao dizer que

[...] o outro tem que querer, isso é uma condição.

Com isso, a formanda demonstra considerar que o desejo do formando é uma das condições necessárias para que a formação aconteça por meio da observação da prática seguida de diálogo.

Isto significa que ainda que o formador busque desempenhar seu papel e respectivas atribuições, se o formando em potencial não estiver interessado em ser formado, a formação dificilmente acontecerá, o que desfavorece o seu desenvolvimento profissional².

Assim, salientamos a importância do meio social e histórico em que o sujeito está inserido, como também das condições objetivas de que se dispõe para a formação e o desenvolvimento profissional, que podem ou não favorecer esses processos, assim como o desejo e/ou o interesse do sujeito em ser formado.

Durante a entrevista, o formador menciona que

[...] ele [o formando] precisa entender que a prática que ele executa no dia a dia dele, tem teorias, tem literatura que dizem, que já tem conhecimento produzido acerca disso, então isso é importante. Acho que quando o formando entende que a sua prática faz parte de uma ciência, acho que é importante.

Neste trecho o formador fala da importância de o formando compreender que existem teorias, literatura e conhecimento acerca da prática que ele executa no dia a dia; e de ele entender que a sua prática faz parte de uma ciência.

Talvez esta fala do formador nos indique que se o formando em potencial compreender que a teoria está a serviço da prática, assim como a prática está a serviço da teoria, ou seja, a práxis (FREIRE, 1998, p. 38), isto pode favorecer o seu desejo e interesse em ser formado.

Desse modo, o formador poderia desenvolver ações junto ao formando, com o intuito de promover a práxis e de despertar o seu desejo e interesse em ser formado. Essas ações do formador viriam a contribuir para o estabelecimento do vínculo e da relação de parceria junto ao formando, que é algo também significado pelos sujeitos pesquisados como crucial na constituição do diálogo como estratégia de formação continuada de formadores em serviço.

De acordo com a formanda,

[...] aí é que tá, é porque criamos um vínculo que eu me sinto à vontade, eu falo pra ele, de me ver nua diante do espelho, [...] então se

² De acordo com Imbernón (2005, p. 44), desenvolvimento profissional é “um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor [ou formador] progrida em sua vida profissional”, tais como salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista, formação etc.

não tivesse esse vínculo de confiança, se não tivesse parceria [...] o que ele me diz, eu tenho clareza de que é pro meu melhor.

Esta fala da formanda expressa a importância do vínculo de confiança e parceria entre formador e formando, para que este esteja aberto a reconhecer aspectos da sua prática que precisam ser melhorados.

Ademais, esta fala revela que o homem é concebido como sujeito social, histórico e afetivo, ou seja, ele se constrói na e pela relação com o mundo e com outros homens, apropriando-se da realidade social e histórica.

Ao conversar com a pesquisadora sobre a questão da parceria no processo de formação, o formador fala da necessidade de haver clareza e compartilhamento dos objetivos de formação entre o formador e o formando para a realização das ações de observação e diálogo. Além disto, ele diz o seguinte:

Acho que uma coisa **preponderante** pra que essa parceria ocorra e esse processo se dê de uma **forma muito produtiva**, eu diria como primeiro os **objetivos comuns**. Acho que os objetivos comuns em relação à **concepção de educação**. Eu acho que isso **aproxima muito**, e muitas vezes isso pode não aproximar tanto. Mas eu entender quais são esses objetivos comuns em relação à concepção de educação acho que é muito importante, talvez pra mim o **preponderante** pra essa relação.

Nesta fala o formador demonstra considerar que objetivos comuns e concepções de educação semelhantes aproximam formador e formando, podendo ser preponderantes para que a parceria ocorra.

Esses objetivos e concepções são constituídos e constitutivos das significações dos sujeitos. Essas significações correspondem a uma articulação dialética de sentidos e significados. Para Vigotski (2001, apud AGUIAR; LIEBESNY; MARCHESAN; SANCHEZ, 2009, p. 61), os significados são “produções históricas, sociais, relativamente estáveis e, por serem compartilhados, são eles que permitem a comunicação entre os homens, além de serem fundamentais para a constituição do psiquismo”.

No entanto, é essencial o entendimento de que os significados se articulam dialeticamente com os sentidos, que são particulares, menos estáveis, mais dinâmicos e também mais complexos que os significados, pois dizem respeito às peculiaridades de cada sujeito, quando este é afetado pelo mundo.

Tais contribuições de Vigotski (2001) favorecem a compreensão de que as significações do formador e do formando constituem tanto o processo como os resultados dos diálogos sobre as práticas observadas, e o fato de o formador e o formando compartilharem significações pode facilitar a comunicação e o estabelecimento do vínculo e da relação de parceria entre eles.

A formanda, ao comentar a respeito do diálogo com o formador sobre a prática dela observada por ele, diz que

[...] a gente já tem uma simbiose que **eu já imaginava o que ele fosse trazer de provocação, de reflexão, porque eu já venho me autorregulando** [...] eu já sabia que ele traria isso, porque **é essa coisa mesmo da relação que está posta**, não sei se eu consigo traduzir em palavras essa coisa que **é de confiança, de entrega**, e que se a metodologia faz muito sentido pra mim, o faz, é verdade que o processo de formação que nós vivemos começa ali, e isso eu tenho claro, foi um divisor de águas pra mim e eu ratifico isso o tempo inteiro, mas **ele só é alimentado porque eu tenho o R. lá, como pano de fundo que está o tempo inteiro me ajudando a me autorregular**.

Esta fala da formanda retoma a importância de objetivos comuns, concepções de educação semelhantes, e do vínculo de confiança e parceria entre formador e formando.

Além disto, esta fala nos permite apreender que a relação de confiança e entrega estabelecida entre ambos possibilita que o formando se autorregule a partir das provocações e reflexões suscitadas pelo formador.

Ao considerarmos as contribuições do formador para a autorregulação do formando, reiteramos a ideia de que o homem se constrói na e pela relação com o mundo e com outros homens, apropriando-se da realidade social e histórica.

Nesta direção, em consonância com a perspectiva sócio-histórica, acreditamos que, ao apropriar-se do mundo, o sujeito é transformado por ele e também o transforma.

Embora mundo e sujeito sejam diferentes, um contém o outro, dialeticamente, gerando tensões entre o que já existe e o que pode vir a existir (PENTEADO, 2013, p.60).

Assim, consideramos que a relação de parceria entre formador e formando é determinante tanto no processo de formação como no processo de autoformação do formando.

Ainda no que tange à relação entre formador e formando, apresentamos a seguir um fragmento da entrevista realizada com o formador:

[...] na relação entre pessoas, entre formador e formando, a presença física é indispensável. Eu só promovo essa reflexão quando eu estou aqui na relação com o outro ali [...] se eu concebo esse diálogo como ponto de partida, a percepção do outro em relação à prática dele, eu não sei como fazer isso a partir de um relato, por exemplo [...] se eu faço um relato do que eu observei e coloco algumas sugestões, a minha experiência diz que esse caminho não traz uma mudança de prática. O que traz é você estar observando a prática do outro, coletando evidências, pra um diálogo posterior [...] a partir da percepção do outro [...] em relação àquilo que eu observei [...] uma observação é um recorte de uma realidade [...] eu não vejo um potencial formativo, senão na relação ali, de o diálogo entre tutor [formador] e tutorado [formando] se dar de uma forma dialética ali nessa relação [...] Eu não consigo a mudança de prática se eu não estiver ali no tete a tete.

Neste fragmento o formador demonstra considerar que a presença física na relação entre formador e formando ao dialogarem sobre a prática observada é indispensável para a mudança de prática do formando, pois, segundo ele, “é ali” que o formador promove a reflexão e está atento à percepção do formando em relação à prática dele e a outros elementos, estabelecendo uma relação dialética, sem perder de vista que uma observação é um recorte da realidade.

Na perspectiva sócio-histórica, o homem se constitui na atividade, na relação com outros homens. É também na atividade que o homem avança sua capacidade psíquica e constitui sua subjetividade. Assim como a atividade transforma o homem, o homem também transforma a atividade, agindo no mundo e afetando-o por meio dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo entre formador e formando sobre uma prática que foi observada pode ser considerado uma potente estratégia de formação continuada de formadores em serviço, em que as ações do formador, do formando e a relação entre eles ocupam papel central para a sua constituição.

A relação de parceria entre formador e formando é determinante tanto no processo de formação como no processo de autoformação do formando.

Valorizar o percurso de constituição do sujeito, sua história de vida e determinações históricas e sociais, conferindo-lhes real importância no processo de formação, desde o planejamento até o desenvolvimento das ações, irá favorecer o estabelecimento de uma relação de parceria entre formador e formando, contribuindo para a constituição do diálogo sobre práticas observadas como estratégia de formação continuada de formadores em serviço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, W.M.J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2009. 4.ed. p. 95-110.
- AGUIAR, W.M.J.; LIEBESNY, B.; MARCHESAN, E. C.; SANCHEZ, S. G. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.
- AGUIAR, W.M.J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília-DF, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. **Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações**. Cadernos de Pesquisa, v.45, n.155, p. 56-75, jan./mar. 2015.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Eletrônica de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre-RS, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez., 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>>. Acesso em: 12/07/2016.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados*, São Paulo, PUC-SP, n. 6, p. 9-27, 1998.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia dialógica e educação libertadora. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GATTI, B. A. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a06v19n2.pdf>>. Acesso em: 12/07/2016.
- IMBERNÓN, Francisco. A formação como elemento essencial, mas não único, do desenvolvimento profissional do professor. In: _____. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo. Cortez, 9.ed., 2011. p. 45-49.
- _____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- PENTEADO, Maria Emiliania Lima. **FORMAÇÃO EM SERVIÇO: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP: [s.n.], 2013.
- SANCHES, S. G.; KAHHALE, E. M. P. História da psicologia: a exigência de uma leitura crítica. In: BOCK, A. M. B. (Org.). **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p.11-40.
- VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor, 1993.