

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Tese

**O trabalho coletivo na formação de professores:
interações e saberes docentes compartilhados**

Lourdes Helena Rodrigues dos Santos

Pelotas, 2015

Lourdes Helena Rodrigues dos Santos

O trabalho coletivo na formação de professores:
interações e saberes docentes compartilhados

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação (linha de pesquisa: Formação de Professores: Processos, Ensino e Práticas Educativas).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tania Maria Esperon Porto

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Maristani Polidori Zamperetti

Pelotas, 2015

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Tania Maria Esperon Porto – UFPel (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Maristani Polidori Zamperetti – UFPel (Co-orientadora)

Prof^a. Dr^a. Maria Antonieta Dall’Igna – UFPel

Prof^a. Dr^a. Maria das Graças C. da Silva Medeiros Gonçalves Pinto – UFPel

Prof^a. Dr^a. Marta Nörnberg – UFPel

Prof^a. Dr^a. Vania Martins Alves Chaigar – FURG

Dedicatória

Dedico às professoras participantes da pesquisa e às demais professoras que compuseram o grupo do trabalho coletivo por desafiarem-se e contribuírem com a construção de uma outra forma da professora ser e estar na sala de aula.

AGRADECIMENTOS

Agradeço carinhosamente,

À minha orientadora, Prof^a. Tania Porto, pela dedicação, amizade e comprometimento com que me acompanhou na construção da tese, e em todos os momentos pedagógicos que compartilhamos.

À minha co-orientadora Prof^a. Maristani Zamperetti que aceitou afetuosamente participar deste processo, orientando-me e encorajando-me a dar continuidade nesta pesquisa.

Aos colegas e amigas(os) da Linha de Pesquisa Formação de Professores: Processos, Ensino e Práticas Educativas, Valdinei, Maristani, Claudete, Daniela, Rozane e Josias, pelas interações de caráter acadêmico e pessoal estabelecidas, que contribuíram para o meu aprendizado e para tornar o convívio fraterno e prazeroso na trajetória do processo de doutorado.

Às professoras e amigas Maristani, Maria das Graças, Maria Antonieta, Marta e Vânia que compoem a banca, contribuíram para qualificar esta tese.

Às professoras colegas e amigas participantes da pesquisa que, ao contarem as suas experiências no trabalho coletivo, tornaram viável a realização desta pesquisa.

“Toda a ciência do humano deve servir aos humanos. Deve se assumir como um humilde momento de realidades de vidas e de pensamentos que começam e acabam bem aquém e além de seus limites. Ela deve se reconhecer mais em sua fragilidade aberta ao diálogo do que em suas certezas fechadas no monólogo de seus praticantes e na obsessão da defesa de seus princípios e de seus achados. Toda a experiência de conviver e partilhar saberes para decifrar mistérios deve estar francamente aberta a campos conectivos, interativos e transformadores de busca e de criação de significados”.

(BRANDÃO, 2003, p. 22)

RESUMO

SANTOS, Lourdes Helena Rodrigues dos. **O trabalho coletivo na formação de professores:** interações e saberes docentes compartilhados. 2015. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

Esta pesquisa trata sobre as interações que decorrem da atuação docente de um grupo de professoras na disciplina de Teoria e Prática de Ensino, do Curso Normal Habilitação em Anos Iniciais, do Colégio Municipal Pelotense, em Pelotas, RS. A curiosidade por compreender como o processo de trabalho pedagógico coletivo é produzido, sentido e percebido pelas professoras fez parte da motivação que deu origem a investigação desta pesquisa. Para tanto, busquei nos referenciais teóricos de Porto (2003), Damiani, Porto e Schlimmer (2009), Penteado (2002) subsídios sobre o trabalho coletivo/colaborativo e nos estudos sobre os saberes docentes, propostos por Tardif (2012), Gauthier et al (1998) e Nóvoa (1992; 2002; 2004). Os dados foram obtidos através dos documentos da escola, do diário de campo da pesquisadora, das fotografias, das gravações de áudio, das transcrições dos encontros do grupo focal e dos registros escritos das professoras pesquisadas. A investigação apresenta características de estudo de caso do tipo etnográfico e a interpretação dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo. Na análise dos dados, emergiram quatro categorias: a colaboração entre os pares, os embates e conflitos, os saberes produzidos no trabalho coletivo e a movimentação dos professores no trabalho coletivo. A pesquisa revelou que as interações estabelecidas entre as professoras são permeadas por ações colaborativas, exercício da escuta ao outro, trocas de afetos, experiências, aprendizagens e produção de saberes. Além disso, o trabalho permitiu-lhes rever a sua constituição de professora no exercício da experiência docente coletiva, na busca de formas e maneiras que contemplem as atuações específicas para este universo de sala de aula.

Palavras-chave: trabalho coletivo; saberes docentes; formação de professores.

ABSTRACT

SANTOS, Lourdes Helena Rodrigues dos. **The Collective Work in Teacher Training: Interactions and Shared Teacher Knowledge**. 2015. 196f. Thesis (PhD Program in Education) – Post Graduation Program in Education, School of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2015.

This research focuses on interactions resulting from the teaching practice of a group of teachers in the subject of Teaching Theory and Practice, from the Regular Course Qualification in Initial Years, at Colégio Municipal Pelotense, in Pelotas, RS. The curiosity concerning the understanding of how the process of collective pedagogical work is produced, felt and noticed by the teachers was part of the motivation which led to the investigation of the present research. In order to do so, I studied the theoretical approaches by Porto (2003), Damiani, Porto and Schlimmer (2009), Penteadó (2002) and found information on collective/collaborative work and in studies about teaching knowledge, proposed by Tardif (2012), Gauthier et al (1998) and Nóvoa (1992; 2002; 2004). The data was obtained from school documents, from the researcher's field diary, pictures, audio recordings, transcriptions of the meetings involving the focus group and from written records from the researched teachers. The investigation presents characteristics of ethnographic study case and the interpretation of data followed the principles of content analysis. In the data analysis four categories arose: the collaboration between the pairs, the confrontations and conflicts, the knowledge produced in the collective work and the movement of the teachers in the collective work. The research revealed that the interactions established by the teachers are permeated by collaborative actions, the practice of listening to the other ones, exchange of affection, experiences, learning and production of knowledge. Besides this, the work enabled them to review their work as teachers in the practice of the collective teaching experience, searching for forms and ways which can result in specific actions for the classroom universe.

Key words: collective work; teaching knowledge; teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Base Curricular do Curso de Habilitação em Magistério 1992	76
Quadro 2 – Base Curricular do Curso Normal em Nível Médio-Habilitação Anos Iniciais 2012	79
Quadro 3 – Base Curricular do Curso Normal Habilitação Anos Iniciais – Aproveitamento de Estudos/Pós-Médio 2012	80
Quadro 4 – Ingresso e permanência das professoras em TPE (2006 a 2012)	92
Quadro 5 – Formação acadêmica e tempo de trabalho docente das professoras	97
Quadro 6 – Síntese dos encontros do grupo focal	100
Quadro 7 – Práticas docentes significativas para as professoras	116

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 – Bloco de anotações e caneta	100
Fig. 2 – Lanche para o encontro do grupo focal: salada de frutas	103
Fig. 3 – Construção da linha do tempo pelas professoras participantes da pesquisa (foto 1)	105
Fig. 4 – Construção da linha do tempo pelas professoras participantes da pesquisa (foto 2)	107
Fig. 5 – Primeiro encontro do grupo focal	111
Fig. 6 – Sacola para o material da disciplina de TPE das professoras participantes da pesquisa	113
Fig. 7 – Cadernos de registros pedagógicos	114
Fig. 8 – Terceiro encontro do grupo focal	118
Fig. 9 – Representação do trabalho coletivo: o movimento dos corpos como obra dos artífices (foto 1)	121
Fig. 10 – Representação do trabalho coletivo: o movimento dos corpos como obra dos artífices (foto 2)	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMP – Colégio Municipal Pelotense

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FaE – Faculdade de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

SMED – Secretaria Municipal de Educação e Desporto

TPE – Teoria e Prática de Ensino

UFPeI – Universidade Federal de Pelotas

NEABI/CMP – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Colégio Municipal Pelotense

PI – Projeto Integrado

CTG – Centro de Tradições Gaúchas

Dped – Departamento Pedagógico

SOP – Serviço de Orientação Pedagógica

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1. ORIGEM E JUSTIFICATIVA	15
1.1. Trajetórias, oportunidades, escolhas... na trilha da vida nada é por acaso	15
1.2. Repercussões na trajetória: novas inquietações, outros caminhos	25
2. O TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO.....	35
3. OS SABERES CONSTITUTIVOS DO SER PROFESSOR	45
3.1. O professor no foco de pesquisas acadêmicas do Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.....	58
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS - DA CONSTRUÇÃO DO ARTEFATO A BUSCA PELO CAMINHO DA SUA CONCRETIZAÇÃO	64
4.1. A Escola e seus artífices... onde a construção do artefato se realizou ..	69
4.1.1. Colégio Municipal Pelotense: um breve histórico	70
4.1.2. O Curso de Habilitação em Magistério de 1ª a 4ª série do 1º grau	74
4.1.3. A Disciplina de Teoria e Prática de Ensino: práticas docentes conquistadas	81
4.1.4. As professoras da disciplina de Teoria e Prática de Ensino	90
4.2. Etapas da pesquisa	93
4.2.1. Primeira Etapa	94

4.2.2. Segunda Etapa	95
4.2.2.1. <i>As professoras: sujeitos da pesquisa</i>	97
4.2.3. Terceira Etapa	98
4.2.3.1 <i>Primeiro Encontro do Grupo Focal – 29 out. 2013</i>	103
4.2.3.2 <i>Segundo Encontro do Grupo Focal – 05 nov. 2013</i>	113
4.2.3.3 <i>Terceiro Encontro do Grupo Focal – 12 nov. 2013</i>	117
4.2.3.4 <i>Quarto Encontro do Grupo Focal – 19 nov. 2013</i>	119
4.2.3.5 <i>Quinto Encontro do Grupo Focal – 26 nov. 2013</i>	120
4.2.4 Quarta Etapa	124
5. NA EXPERIÊNCIA DE COMPARTILHAR PRÁTICAS DOCENTES: AS INTERAÇÕES CONSTRUÍDAS	126
5.1. A colaboração entre os pares: “o contar com o outro” e “o respeito ao outro”	128
5.2. Embates e conflitos: “o quebra-pau pedagógico”	138
5.3. Os saberes produzidos no trabalho coletivo	147
5.4. Na movimentação do trabalho coletivo: “as marcas” deixadas nas professoras	162
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ECOS DA PESQUISA	174
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICES	191

APRESENTAÇÃO

Um trabalho pedagógico coletivo com partilha de saberes e experiências colaborativas, constituído pela participação de um grupo de professoras e alunas, torna o processo educacional um momento privilegiado de interações, pois pressupõe a reflexão em grupo, enfocando o olhar sobre a realidade, a participação dos sujeitos no planejamento, desenvolvimento e avaliação das estratégias docentes. Desta forma, propicia uma dinâmica de trabalho entre professoras e alunas com diálogos interpessoais e vivências comunicacionais, com tempo e espaço de criação e recriação das relações que se estabelecem no ambiente escolar.

A implementação do trabalho pedagógico coletivo aconteceu na disciplina Teoria e Prática de Ensino, ministrada por um grupo de professoras do Curso Normal, do Colégio Municipal Pelotense. Este trabalho ocorre através das trocas de conhecimentos, provenientes das diferentes áreas dos saberes que constituem a formação acadêmica de cada uma das professoras, de suas experiências e de seus fazeres pedagógicos, construídos nos variados espaços escolares, e que estabelecem as interações docentes.

É, nesta realidade, sustentada pelas abordagens teóricas do campo da Educação e nas minhas experiências pessoais, que apresento, nesta tese, análises, discussões e reflexões resultantes de uma investigação vivenciada no contexto de trabalho da pesquisadora e de seus pares.

Assim, este texto divide-se em seis capítulos, detalhados a seguir:

No capítulo 1, nomeado *Origem e justificativa*, apresento o relato da minha trajetória profissional e os caminhos que me conduziram à escolha do tema da pesquisa, bem como as questões que direcionaram a investigação.

No capítulo 2, sobre *O trabalho Pedagógico Coletivo* apresento algumas análises e considerações em torno das dificuldades, implicações e contribuições sobre o trabalho coletivo na formação de professores, tendo como fio condutor as ideias de Porto (2001; 2003), Damiani, Porto e Schlimmer (2009) e Penteado (2002).

No capítulo 3, intitulado *Os saberes constitutivos do ser professor*, trago reflexões e discussões sobre os saberes docentes, relacionando-os com as trajetórias de vida pessoal e profissional do professor, apoiada nos referencias teóricos de Tardif (2012), Gauthier et al (1998) e Nóvoa (1992; 2002; 2004).

No capítulo 4, *Caminhos metodológicos – Da construção do artefato a busca pelo caminho da sua concretização*, esclareço o caminho metodológico proposto para a pesquisa, apresentando os sujeitos, o campo e as etapas desta investigação.

No capítulo 5, *Na experiência de compartilhar práticas docentes: as interações construídas*, apresento as categorias que emergiram da investigação: a colaboração entre os pares, os embates e conflitos, os saberes produzidos no trabalho coletivo e a movimentação das professoras no trabalho coletivo. A partir dessas categorias, trago as análises dos dados coletados e as reflexões sobre as percepções, os sentidos e os saberes produzidos pelas professoras no trabalho coletivo.

No último capítulo, denominado *Considerações finais: ecos da pesquisa*, eu exponho minhas reflexões e conclusões sobre a pesquisa realizada, assinalando as interações estabelecidas entre as professoras no trabalho pedagógico coletivo.

1. ORIGEM E JUSTIFICATIVA

“Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si”.
(FREIRE, 1992, p. 18)

1.1. Trajetórias, oportunidades, escolhas... na trilha da vida nada é por acaso

A minha trajetória docente é construída, fundamentalmente, no cotidiano da escola pública, com crianças, adolescentes e adultos dos diferentes níveis da Educação Básica, desde 1982¹. Diversificados contextos sociais, diferentes alunos, muitos professores e profissionais dos diversos espaços da escola fazem parte e marcam a minha história como professora de Educação Física.

Em janeiro de 1998, para atender algumas necessidades de ordem econômica pessoal e familiar, busquei, na Secretaria Municipal da Educação de Pelotas (SME), a oportunidade de aumentar a carga horária de trabalho, atuando em mais uma escola. Em março de 1998, surgiu a oportunidade aguardada por mim, e fui chamada na SME para preencher uma vaga como professora de Educação Física no Colégio Municipal Pelotense (CMP). Momentaneamente, fiquei impactada ao saber que se tratava de ministrar aulas no Colégio Municipal Pelotense, que, histórica e culturalmente, representa para comunidade pelotense uma referência de ensino, muito procurada pelas famílias e com uma enorme disputa por vagas. Esta é uma instituição na qual, durante muito tempo, os professores eram escolhidos ou indicados, de acordo com o seu desempenho profissional, para fazer parte do quadro docente; para muitos deles isto representava uma aspiração profissional a atingir, na carreira docente da rede pública municipal.

¹ Atuo como professora de Educação Física, no município de Pelotas, desde maio de 1982 até os dias atuais. Também atuei, no município de Rio de Grande, de fevereiro de 1986 a dezembro de 2008.

Todas estas características, analisadas por uma pessoa que via a escola pelo lado de fora, representavam um novo desafio a assumir, uma nova realidade para conhecer. Realidade de uma escola que, na sua estrutura física, se mostra muito grande. Esta escola destaca-se por ter espaços pedagógicos privilegiados, ao menos, não encontrados em nenhuma outra na qual eu já havia trabalhado. Particularmente, em relação à Educação Física: a escola tem ginásio de esportes, várias quadras esportivas, sala de musculação, sala de ginástica, sala de vídeo e um número grande e diversificado de materiais específicos para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, possibilitando condições favoráveis para os professores ministrarem as aulas.

Uma instituição que, em número de professores, funcionários e alunos, representa o somatório de muitas escolas municipais reunidas. Eu, principalmente, naquele momento, via esta escola com um quadro docente constituído por professores com distinção profissional, o que poderia exigir de mim um desempenho pedagógico mais qualificado do que eu até então já havia realizado.

Superando o impacto inicial e disposta a enfrentar novos desafios, ingressei no quadro docente do Colégio Municipal Pelotense, ministrando aulas de Educação Física para alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dessa forma, passei a fazer parte desse cotidiano escolar que, anteriormente, me parecia tão distante de atingir e com muitos desafios a vencer.

Com isso, tinha uma carga horária de 60 horas semanais, pois, além do Colégio Municipal Pelotense, também atuava na Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Laquintinie, em Pelotas, e no município de Rio Grande, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Coriolano Benício, com 20 horas aulas em cada uma delas.

Além da novidade de existir na escola uma configuração espacial própria para as aulas de Educação Física, existia uma sala específica para os professores de Educação Física que, historicamente, localizava-se no ginásio. Ela era (e, hoje, ainda é) utilizada pelos professores na entrada e saída do turno, nos intervalos entre as aulas e durante o recreio. O encontro nesse espaço propicia momentos que servem para conversas de ordem pedagógica e/ou pessoal entre os professores, bem como para realização de lanche e diálogos sobre o cotidiano das aulas. Como

esse espaço é de uso exclusivo dos professores de Educação Física, provoca certo distanciamento físico dos demais professores e funcionários da escola, uma vez que o ginásio de esporte situa-se fora da área do prédio central da escola. Essa realidade da estrutura faz com que os professores de Educação Física circulem pouco pelo interior da escola, tornando o convívio com os demais colegas, assim como com a estrutura geral da escola limitado às reuniões gerais, às datas comemorativas ou às situações para solucionar algum problema de ordem pedagógica, administrativa ou pessoal.

Esse distanciamento me causava certa estranheza, pois dificultava o meu convívio com o coletivo de professores, o que fazia com que, muitas vezes, no horário do recreio, embora apressadamente, eu me deslocasse para o interior da escola para perceber, mais de perto, a movimentação dos alunos no recreio, as diferentes brincadeiras que eles escolhiam para realizar neste tempo/espaço destinado ao lazer. Eu gostava de observar os adolescentes e os adultos reunidos nos grupos, conversando, lanchando nos corredores, no bar, no hall, e ainda gostava de ver os funcionários que circulavam pelo pátio. Também aproveitava para frequentar a sala geral dos professores, como forma de me aproximar dos outros colegas e participar das conversas com aqueles das demais áreas do conhecimento e da equipe diretiva.

Sem muitas dificuldades, fui me inserindo na dinâmica da escola, compreendendo sua proposta pedagógica, aproximando-me das particularidades da Educação Física e da forma de atuação dos professores. Assim, passei a fazer parte desse contexto escolar.

As oportunidades e as escolhas que fizeram parte da minha trajetória profissional me conduziram à formação permanente, possibilitando-me encontrar diferentes formas e espaços para construção e apreensão de conhecimentos e para discussões pedagógicas com colegas, através da participação em encontros, seminários, cursos, palestras, que, de uma maneira ou de outra, muito contribuíram para aprofundamentos teóricos, para reflexões, para questionamentos e mudanças que se fazem necessárias ao dia a dia do trabalho docente.

O grande interesse em dar continuidade à formação permanente me fez voltar para as salas de aulas da universidade, na condição de aluna, em dois cursos

de Pós-Graduação, na Universidade Federal de Pelotas, em nível de Especialização, com especificidades voltadas às práticas docentes na escola (Especialização em Ginástica Escolar, em 1984; e, em Ciência do Movimento Humano, em 1992).

Em 1995, me lancei em um desafio acadêmico ainda maior: realizar um curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado. Tal desafio me foi provocado por professores que já estavam cursando Mestrado e Doutorado, com os quais eu estabelecia convívio e participava de pesquisas e de escritas de artigos. Assim, fiz a seleção para o Mestrado na Universidade Federal de Santa Maria, fui aprovada e passei a ser mestranda nesta instituição².

A realização de um curso de Mestrado naquela época não era algo muito comum para uma professora da rede municipal. Com redução de apenas 1/3 da minha carga horária de trabalho, concedida pelas Secretarias de Educação das cidades de Pelotas e Rio Grande, eu me deslocava, semanalmente, para Santa Maria.

O aproveitamento das oportunidades e as escolhas realizadas ao longo da caminhada de formação docente, certamente, causaram transformações na minha constituição como professora de Educação Física, possibilitando-me outro olhar e outra concepção para pensar a educação. Mudou minha forma docente de ser, ampliando e modificando os conhecimentos oriundos da formação inicial no curso de licenciatura.

No início do ano letivo de 2000, começo, no Colégio Municipal Pelotense, uma verdadeira nova etapa na caminhada docente. Fui convidada pela coordenação pedagógica do Curso Normal de Habilitação em Séries Iniciais do CMP a fazer parte do grupo de professoras³ deste curso, tendo a oportunidade de trabalhar com formação inicial de professores em nível médio. Segundo a coordenadora

² Mestrado cursado na área de Ciência do Movimento Humano, na Universidade Federal de Santa Maria – subárea Aprendizagem Motora, realizando a pesquisa com o título: *Interferência Contextual: organização das práticas em blocos ou randômica na aprendizagem do futebol feminino*, sob orientação do professor Dr. Jefferson Canfield, no ano de 1997.

³ Usarei neste texto esta expressão sempre que estiver me referindo especificamente às mulheres professoras que compõem o grupo de docentes do Curso Normal, por representarem a maioria na escola.

pedagógica do Curso Normal, o convite se justificava com base na minha formação e nas práticas pedagógicas que vinha desenvolvendo nas aulas de Educação Física, as quais atenderiam às necessidades da formação inicial de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nos últimos doze anos, a minha atuação docente está direcionada ao trabalho pedagógico realizado no Curso Normal, no qual, inicialmente, eu ministrava somente a disciplina de Educação Física. Com o passar dos anos, e para atender às necessidades do curso, passei a ministrar a disciplina de Didática da Educação Física e a fazer parte do grupo de professoras que realizam a Supervisão de Estágios, o que possibilitou ampliar o meu olhar sobre práticas pedagógicas, além das aulas de Educação Física, provocando-me, também, a pensar o processo de ensino e aprendizagem das alunas como um todo, com uma visão abrangente de formação inicial de professores.

Este contexto que abrange a minha atuação em duas disciplinas, mais a supervisão e orientação das estagiárias, proporcionou a minha inserção em espaços escolares, que antes, como professora de Educação Física, não me era proporcionada. Assim, ampliou-se a minha interação com um número maior de professores, uma vez que deixei de ministrar aulas apenas nos espaços destinados às aulas de Educação Física, transitando, também, nas salas regulares de aula, além de me lançar em um novo universo de práticas docentes. Participava de reuniões e conduzia orientação de estágios com alunas/estagiárias e demais professoras supervisoras. Além disso, como supervisora de estágio, tenho contato com diversas escolas públicas de Educação Básica de Pelotas, que são campo de estágios das alunas.

Toda essa dinâmica faz parte do meu cotidiano de trabalho e é rica em desafios, em construções e (des)construções pedagógicas. Também é reveladora da realidade escolar presente nas salas de aula, e nas escolas de atuação de cada uma das alunas/estagiárias, apontando necessidades, limites e possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas nas séries iniciais.

Desta forma, o meu trabalho docente é instigante, provocador e dinâmico, surgindo das incertezas dos cotidianos escolares, que me inquietam e impelem à observação de práticas docentes. Ao olhar e refletir sobre as práticas docentes,

sinto-me inquietada para a retomada de teorias que me qualifiquem, em conjunto com as alunas e colegas professoras na construção da formação docente.

Nesse processo que vivencio no cotidiano escolar, estabeleço contatos com um grupo de professoras de diferentes áreas do conhecimento, que constituem a base curricular do Curso Normal. Juntamente com elas, nos deparamos, no transcorrer dos anos letivos (de 2002, 2003 e 2004), com dúvidas, inquietações, frustrações e obstáculos que nos desacomodaram frente às dificuldades no desenvolvimento da proposta de integração das áreas do conhecimento, que fundamentam o Curso Normal- Habilitação Séries Iniciais.

As inquietações e as dúvidas presentes no dia-a-dia dos nossos afazeres pedagógicos, bem como as discussões que estabelecíamos nas reuniões, levavam-nos a refletir sobre nossas práticas docentes, produzindo em nós questionamentos e a necessidade de mudanças.

De acordo com Cunha (2012), o professor precisa de certo grau de insatisfação com a situação que vive e com o trabalho que desenvolve para então buscar mudanças para a produção de novos saberes e para o estabelecimento de relações com os alunos e com seus pares no espaço escolar.

A insatisfação fazia parte do grupo de professoras do Curso Normal, pois ao lançarmos olhares para a configuração da estrutura curricular do curso, constatávamos a presença isolada de cada uma de nós, frente à sua turma de alunas. No que se referia ao tempo e ao espaço comum para compartilharmos ideias, socializarmos experiências, construirmos planejamentos e práticas pedagógicas, sentíamos dificuldades dado o modelo de engessamento dos nossos horários e das cargas horárias de trabalho.

Diante desse contexto escolar, era nos possibilitada apenas a realização de trabalhos integrados com pequenos grupos de professoras, em momentos isolados, não sendo possível a efetização de trabalhos pedagógicos com o conjunto de professoras das diversas áreas do conhecimento, coerentes com a proposta de formação inicial de professores que pretendíamos realizar na escola.

A permanência nesta realidade e as reflexões que fazíamos sobre ela aumentavam nossas inquietações e desvelavam as contradições entre as teorias

estudadas e as práticas docentes por nós desenvolvidas, gerando, no grupo de professoras, o sentimento de insatisfação com o trabalho realizado.

Como cumprir com o nosso compromisso de formação das alunas se não promovêssemos mudanças na estrutura do nosso trabalho pedagógico? Mas que mudanças deveriam ser estas? Quais barreiras seriam preciso transpor para atingirmos os objetivos desejados? Em qual referencial teórico poderíamos nos embasar?

Assim, nos preocupávamos com o desenvolvimento do processo de aprendizagem das alunas, desejando ver efetivado, na prática, o que estava previsto na Filosofia do Curso Normal, conforme consta no Regimento Parcial do Curso Normal:

que a escola que atua na formação de professores e que tem como propósito possibilitar um espaço de construção do conhecimento de forma dinâmica, contextualizada, criativa e interativa, necessitaria adotar uma abordagem integradora entre as diversas áreas do conhecimento (COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE, 2009b, p. 6).

Para tal, os professores deveriam trabalhar conjuntamente, oportunizando condições de criação e recriação de relações no ambiente escolar. O fortalecimento da necessidade de mudanças, na estrutura do Curso Normal e no processo de desenvolvimento de práticas pedagógicas, consolidou-se no momento de escuta das falas de nossas alunas, que expressaram, numa reunião de Conselho de Classe Participativo, em 2004⁴, as dificuldades que encontravam para realização de práticas docentes no pré-estágio e estágio⁵. As dificuldades diziam respeito à estrutura pedagógica do Curso Normal que, segundo as alunas⁶, tornava difícil a construção de práticas integradoras entre as diferentes áreas do conhecimento, por haver um

⁴ No final de cada semestre é realizada uma reunião de professoras, alunas e integrantes do Serviço de Orientação Educacional, chamado Conselho de Classe Participativo para a avaliação do trimestre.

⁵ Relato feito pela coordenadora do Curso Normal, Lúcia Martins em entrevista no dia 8/11/2012 em relação às falas das alunas, Conselho de Classe Participativo Participativo de setembro 2004.

⁶ Relato feito pela coordenadora do Curso Normal, Lúcia Martins em entrevista no dia 8/11/2012 em relação às falas das alunas, que foram transcritas pela orientadora educacional presente no Conselho de Classe e se encontram registradas na Ata do Conselho de Classe Participativo de setembro 2004.

distanciamento entre teorias e práticas docentes no decorrer das suas trajetórias de formação inicial do curso.

As inquietações e insatisfações manifestadas pelas professoras nas reuniões, somadas às manifestações das alunas, no Conselho de Classe Participativo, levaram as coordenadoras do Curso Normal, na época, professoras Alice Alves e Lúcia Martins, a tomarem a decisão de encaminhar as medidas para a reorganização da estrutura curricular do Curso Normal. O seguinte relato, da professora Lúcia Martins, ilustra o processo empreendido pelas coordenadoras:

O primeiro passo dado por mim e pela Alice [lá em 2004] foi realizar uma pesquisa com todas as alunas do Curso Normal, com o objetivo de investigarmos o pensar do restante das alunas sobre a preocupação que as colegas tinham manifestado no Conselho de Classe, expressando que sentiam a necessidade de atividades com uma prática docente integrada dos professores (MARTINS, Entrevista, 8/11/2012).

Martins, em entrevista no dia 8 de novembro de 2012, relata uma síntese das respostas das alunas, obtidas com a pesquisa realizada pelas coordenadoras do curso, a qual indicou as preocupações delas em relação à:

falta de coerência entre as teorias utilizadas no curso, que preconizavam um fazer docente com base na integração das áreas do conhecimento, que se concretizavam no transcorrer do curso de formação, em práticas isoladas dos seus professores em suas salas de aula (MARTINS, Entrevista, 8/11/2012).

Com a constatação, por parte de alunas e professoras, das necessidades de um trabalho docente que integrasse teoria e prática, as coordenadoras buscaram subsídios teóricos para a superação das necessidades existentes, que proporcionassem pensar uma diferente estrutura curricular para o Curso Normal. De acordo com as palavras da professora:

Passamos a fazer leituras em revistas pedagógicas, artigos científicos com objetivo de conhecer experiências pedagógicas desenvolvidas por outras instituições de ensino, que viabilizam-se a construção de um currículo integrado (MARTINS, Entrevista, 8/11/2012).

No decorrer desse processo, as coordenadoras encontraram um artigo, da *Revista Pátio*, que apresentava orientações para as mudanças almejadas. Transcrevo aqui trechos do referido artigo, o qual, por meio da indicação da ex-coordenadora, pude ter acesso:

O horário em blocos apresenta inúmeras vantagens, não apenas para poder desenvolver um currículo integrado ou aplicar temas transversais no esquema de uma educação integral ou holística, mas também para melhorar a qualidade educativa geral de uma escola (YUS, 2004, p. 1).

[...] o horário em blocos é uma reestruturação do horário escolar diário [tornando-o] mais orgânico e dinâmico, contemplando os estudos integrados no núcleo do currículo. [...] nesse horário, não existe um planejamento prévio rígido, mas é ajustado [...] às necessidades de evolução do eixo temático de integração [...] (YUS, 2004, p. 3).

Com base nas citações deste referencial teórico, as coordenadoras do curso construíram um projeto para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, com uma nova organização do tempo escolar. Essa nova organização tinha como propósito implementar o horário em blocos de disciplina, de acordo com as áreas do conhecimento, com base no aporte teórico encontrado em Yus (2004). As palavras de Martins (2012), explicam a pretendida organização do Curso Normal, por blocos de disciplinas:

Agruparíamos as áreas de Sociologia, Filosofia, Psicologia em um dia da semana, por exemplo, assim os professores teriam possibilidades de desenvolverem um trabalho pedagógico integrado dentro de suas áreas de conhecimentos. E possibilitariam, às alunas, modelos de práticas docentes integradas, as quais elas deveriam utilizar nas suas práticas pedagógicas futuras (MARTINS, Entrevista, 8/11/2012).

Desse modo, a ideia de outra organização da estrutura curricular foi defendida pelas coordenadoras, que mobilizaram esforços para aprovação do projeto, porém, enfrentaram dificuldades para colocarem em funcionamento a organização do horário, tendo em vista o engessamento da estrutura curricular e organizacional do curso. Este aspecto está presente em várias instituições educacionais, conforme Yus (2004, p. 1), ao fazer referência aos modelos de estruturas funcionais presentes nas escolas:

Sempre me chamou a atenção a extraordinária capacidade de imobilismo da instituição escolar. [...] isso acontece com a educação e o tempo escolar, pois nas escolas os alunos são ajustados a módulos temporais rígidos, independentemente das necessidades individuais e das singularidades de cada escola e currículo.

Diante das dificuldades e impedimentos para instalação do horário em blocos, as coordenadoras do Curso Normal fizeram adaptações na construção do Projeto⁷, conforme depoimento de Martins:

a nossa proposta era a organização das disciplinas em blocos, mas, para a coordenação pedagógica e administrativa da escola, era inviável. Então, para conciliar as necessidades das nossas alunas e professores, passamos a defender uma proposta que contemplasse um espaço e um tempo para o trabalho coletivo. [...] na época, pensávamos, eu e a Alice: “melhor essa mudança do que nada” (MARTINS, Entrevista, 8/11/2012).

Assim, o projeto previa uma nova organização para a estrutura curricular, apenas dos anos finais do curso, com um turno de aula semanal para estudos integrados, caracterizada pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas que teriam como foco a participação e o envolvimento de todas as professoras e alunas da turma, em um espaço/tempo comum no processo de construção de conhecimento teórico/prático. Esse processo contemplava o compartilhamento de saberes, diálogos, interações pessoais, análises e reflexões coletivas sobre as temáticas em estudo, entre professoras e alunas.

No entanto, tornar viáveis essas mudanças na escola, no que diz respeito ao tempo e espaço comum para professoras e alunas, envolveu uma série de esforços por parte das coordenadoras, objetivando integrar as professoras num trabalho coletivo, tendo em vista que, até então, as práticas docentes isoladas estavam vinculadas aos modelos historicamente existentes na nossa instituição de ensino.

A trajetória percorrida para atingir as mudanças desejadas pelo grupo de professoras e de alunas demandou uma consistente defesa da proposta do trabalho pedagógico coletivo no espaço escolar, com a configuração idealizada para o

⁷ Até esse momento não havia sido atribuído um nome para o projeto e sua concepção era ancorada na conceituação de Veiga (1995, p.13): “[...] o projeto busca um rumo, uma direção, é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”.

momento. Diante da Secretaria Municipal de Educação, se fez necessária a realização de inúmeras reuniões para a aprovação da proposta. Por fim, superando as dificuldades burocráticas e os entraves administrativos e pedagógicos (da escola e da instituição mantenedora) a proposta contemplada no projeto foi devidamente reconhecida e aceita, promovendo uma reestruturação na grade curricular para as séries finais do Curso Normal.

Desta forma, no início do ano letivo de 2005, participei da implementação do projeto que garantia às professoras um espaço/tempo na sala de aula específico para práticas docentes integradas, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho pedagógico coletivo, com o objetivo de integrar, através de teorias e práticas, as diversas áreas do conhecimento que compõem a grade curricular do Curso Normal.

1.2. Repercussões na trajetória: novas inquietações, outros caminhos

A efetivação do trabalho pedagógico coletivo aconteceu no início do ano letivo de 2005, através do Projeto de Integração das Áreas, em uma turma do 4º ano do Curso Normal⁸.

O Projeto de Integração das Áreas previa um dia da semana específico para as práticas docentes integradas, constituídas pelo coletivo de professoras da turma do 4º ano. Para esse dia, não haveria planejamento rígido, mas um ajustamento semanal às necessidades das atividades pedagógicas em desenvolvimento. Além deste tempo/espaço em comum, cada professora possuía uma carga horária semanal, a fim de atender às especificidades de sua disciplina. Este horário comum previa a realização de experiências integradoras entre professoras e alunas, com acesso a trabalhos interativos.

Com a implementação do Projeto de Integração das Áreas, eu fui me envolvendo com maior intensidade na formação inicial de professores do Curso

⁸ No período da realização do trabalho pedagógico coletivo o propósito era de, gradativamente implementá-lo nas demais séries do Curso Normal, partindo da terminalidade e avançando para as séries iniciais do curso. Porém, isso não se efetivou. Logo, até o início do ano de letivo 2013, a disciplina permanecia apenas no 4º ano da Habilitação Séries Iniciais em Nível Médio e no 2º ano da Habilitação do Pós-Médio.

Normal, e, conseqüentemente, me afastando das aulas de Educação Física. Isso ocorreu porque, à medida que preenchia a minha carga horária com disciplinas de fundamentos didáticos, era preciso diminuir a carga horária das aulas práticas de Educação Física, sem nunca, no entanto, deixar totalmente de ministrá-las.

Este envolvimento com temáticas relacionadas à formação de professores, sem o foco compartimentalizado na Educação Física, abriu, para mim, uma visão integradora das diferentes áreas do conhecimento e do trabalho coletivo, contribuindo para que o exercício da docência, neste projeto, se tornasse fonte de desafio e de prazer.

A motivação que passei a ter, por participar do trabalho coletivo me direcionou a ir em busca da superação dos desafios que o envolvimento com um trabalho novo e diferenciado exigia, se comparado com a minha formação inicial, Licenciatura Plena em Educação Física, e com as práticas docentes até então realizadas.

Em muitos momentos, eu paro para pensar e me questionar sobre a relação que estabeleço entre a superação de desafios, as desacomodações e a busca por prazeres na realização do trabalho docente: O que me move, no sentido de me causar satisfação, encantamentos e descobertas? O que me proporciona alegrias e prazeres no trabalho, gerando novas motivações para a trajetória profissional que realizo?

As respostas já encontradas para essas questões, certamente não são provisórias, mas, talvez, inconclusas. Tais respostas encontradas, apontam para minha necessidade de quebra de rotinas escolares, de insatisfação com a estagnação, com os conformismos, com determinadas situações que fazem parte do cotidiano de sala de aula, e, em alguns momentos, da escola. Elas me mostram a necessidade que tenho, como professora, de realizar movimentos. Movimentos de vida, pulsando em ritmo de buscas; movimentos de descobertas; movimentos para transformações; movimentos de encontros com gente, com cumplicidades e movimentos que geram, em mim, a satisfação de ser professora.

Desta forma, com desafios, prazeres, incertezas e determinação eu comecei a percorrer, juntamente com o grupo de professoras, a trajetória para a construção

do trabalho pedagógico coletivo. Trabalho que envolveu uma proposta construída de acordo com a nossa realidade escolar. Enfim, o desafio estava lançado. Restava, a nós professoras, realizarmos movimentos para estruturar coletivamente nossas práticas docentes.

Neste sentido, Fullan e Hargreaves (2000) destacam o valor do trabalho em grupo para auxiliar na transformação das escolas em instituições de interesse e de realização para professores e alunos. Os autores explicam que o desafio atual na escola

é desenvolver o que denominam de profissionalismo interativo, cujas características, além de outros recursos, incluem a tomada de decisões conjuntas e culturas cooperativas. Além da partilha de recursos e ideias, os professores realizam reflexões acerca do propósito e do valor daquilo que ensinam e da maneira como o fazem (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 70).

Através das trocas de conhecimento entre as docentes das diferentes áreas de saberes desse trabalho coletivo, e com a contribuição das alunas, fomos construindo nossos fazeres e experiências pedagógicas, nesse novo tempo e espaço de ser e estar em sala de aula. O que consistia na maioria das vezes, em uma tarefa desafiadora e reveladora de possibilidades de interações, até então não vivenciadas por nós naquele cenário escolar.

As práticas docentes permitiram-nos, no final do ano letivo de 2005, perceber o diferencial de possibilidades que a estrutura do trabalho pedagógico coletivo poderia nos proporcionar, uma vez que contávamos com mais tempo para o desenvolvimento das atividades e maiores oportunidade para promover a integração dos conhecimentos e movimentações entre o coletivo de professoras e alunas, nos diferentes espaços de ensinar e aprender. Essa constatação levou o coordenador do Curso Normal e o grupo de professoras a preocuparem-se em transformar o Projeto de Integração de Áreas em uma disciplina curricular, com o objetivo de assegurar a continuidade do trabalho coletivo, pois, como projeto, este poderia deixar de existir se houvesse mudança na constituição administrativa da escola e/ou da mantenedora.

Assim, no início do ano letivo de 2006, o Projeto de Integração das Áreas deu origem à disciplina intitulada Teoria e Prática de Ensino (TPE), como forma de oficializar, na grade curricular do Curso Normal, a proposta do trabalho pedagógico coletivo desenvolvido até então. Este foi o ponto de partida para a proposta de TPE, que passou a ser ministrada pelo grupo de professoras, nas manhãs de quarta-feira.

Já no primeiro ano de desenvolvimento das aulas de TPE, sentimos a necessidade de tempo e espaço para nós, professoras, dialogarmos, analisarmos, refletirmos, planejarmos e buscarmos estratégias metodológicas para o trabalho que estávamos desenvolvendo no coletivo. Diante desta necessidade, passamos a ter um horário específico para reunião semanal, realizada nas noites de terça-feira.

Como parte integrante deste grupo de professoras, a cada nova proposta de trabalho pedagógico construído, coletivamente, a cada discussão sobre as diferentes temáticas de trabalho e a cada novo desafio a ser vencido, eu podia perceber, refletida na ação pedagógica, as contribuições que o trabalho coletivo produzia.

Além disso, uma nova percepção sobre o trabalho passou a ser fortemente sentida por mim. A configuração diferenciada de tempo e espaço, de ser e de estar no cotidiano escolar, possibilitada pelo convívio coletivo intenso com os meus pares na sala de aula e nos horários de reuniões, despertou, em mim, a curiosidade para compreender como as professoras percebiam, experienciavam e de que forma se sentiam no trabalho pedagógico coletivo.

Desta forma, passei a ficar mais atenta às reações das colegas, às suas movimentações, aos seus pronunciamentos, à maneira como interagem entre si e com as alunas, neste espaço plural, no qual desenvolvíamos as nossas práticas docentes.

A curiosidade a que me referi encontra bases nas palavras de Freire (1996, p. 95), ao afirmar que:

como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade.

Instigada por esta curiosidade, minha participação na disciplina de TPE passou a ser o interesse principal do meu trabalho na escola. Tornou-se constante, para mim, após as aulas, não deslocar a atenção das temáticas, dos desdobramentos pedagógicos e das relações interpessoais geradas no decorrer das nossas práticas docentes. Este processo me levava a conversar com as professoras que faziam parte do grupo de trabalho, em diferentes momentos e espaços do cotidiano escolar, tais como no recreio, nos corredores, nos deslocamentos que fazíamos nas calçadas da escola, nas conversas ao final do turno de trabalho. Nessas oportunidades, eu dava continuidade às análises, reflexões e indagações surgidas em sala de aula e/ou nas reuniões.

As frequentes conversas informais, estabelecidas com as professoras, assim como as vivências nas práticas docentes coletivas criaram um novo hábito em mim. Passei a registrar em meu caderno de aula de TPE, anotações referentes às observações das diferentes posturas, interpretações, reações e formas de ser e agir de cada uma das colegas que compõem o grupo do trabalho coletivo.

Tornou-se importante observar as expressões, os olhares, o balançar das cabeças, os pequenos sorrisos, as participações mais enfáticas de algumas professoras, o calar de outras, os semblantes de dúvidas, bem como os semblantes de convicções que iam se alternando no desenvolvimento das práticas docentes coletivas e no transcorrer das reuniões. Essas atitudes denotavam a forma diferenciada com que cada uma delas mostrava-se nos espaços coletivos de sala de aula e me remetiam às palavras de Fazenda (2000, p. 144), para quem,

o olhar atento revela-me o outro aos poucos, posso olhar a camada superficial desmanchando-se lentamente, fico atenta ao surgimento da camada seguinte e nesse momento as pessoas difusas adquirem contornos [...] Por que? Porque começam a fazer parte de mim, do mesmo desejo de conhecer, de compreender, de intuir, de criar.

Assim, meu olhar atento permitia-me perceber que, nas aulas de TPE, professoras e alunas manifestavam-se alternadamente. Umam eram mais participativas do que outras, na medida em que se sentiam provocadas pelos debates, pela necessidade de esclarecimentos e exposição de ideias. Algumas falas, às vezes, mostravam-se confusas, inconclusas, instigantes; outras esclarecedoras, ponderadas e definidoras. Enfim, professoras e alunas alternavam-

se no compartilhamento de saberes, nas interações pessoais, na proposição e construção de conhecimentos propiciados pelo trabalho pedagógico coletivo.

As observações, escutas e reflexões que eu fazia instigavam cada vez mais a minha curiosidade, fazendo surgir indagações em relação ao novo contexto vivenciado. Eu observava e me questionava:

Como as professoras que vinham de uma construção isolada de atuação docente superavam as dificuldades, os limites pessoais/profissionais para participarem de um trabalho coletivo? Como cada professora se movimentava para constituir-se neste espaço escolar? Como, em um trabalho coletivo, cada professora aprende a sentir o outro, a ver o outro, a escutar o outro? Como cada professora percebe e atribuí sentidos ao trabalho coletivo? Quais são os saberes produzidos pelas professoras nas interações do trabalho coletivo?

Acompanhada destas indagações, continuava o meu envolvimento na disciplina de Teoria e Prática de Ensino. Assim, no início do ano letivo de 2010, após cinco anos de trajetória nesta disciplina, percebia ainda, em mim, a necessidade de compreender as percepções e os sentidos atribuídos pelas professoras ao trabalho coletivo. Assim, passei a me questionar sobre qual o caminho a seguir para buscar uma melhor compreensão sobre essa experiência.

Em outros momentos da minha vida, a procura por descobertas, por construção e apreensão de conhecimentos me levou de volta às salas de aula da universidade. Assim, no ano de 2010, mais uma vez, me senti instigada a reencontrar, na academia, o caminho a seguir. Com esse propósito, passei a frequentar, como aluna especial, duas disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), de Mestrado e Doutorado, na Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), por vislumbrar, neste espaço, a possibilidade de encontrar no campo teórico respostas para os questionamentos que emergiam nas práticas docentes vivenciadas por mim, no cotidiano escolar coletivo.

Sendo assim, participei como aluna especial da disciplina Seminário Avançado: Prática de Pesquisa e Política de Formação de Professores, na Linha de Pesquisa Formação de Professores: Ensino, Processos e Práticas Educativas,

ministrada pela professora Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Pinto. A escolha por esta disciplina se deu pelo entendimento de ser, nesta linha de estudos, que eu poderia realizar leituras que me ajudassem a entender as práticas docentes desenvolvidas na escola.

Durante essa disciplina, realizei diversos estudos. Passei a ter contato com autores até então desconhecidos. Em muitos momentos, me deparei com palavras de autores que me levavam, imediatamente, a refletir sobre o trabalho docente, desenvolvido pelo grupo de professoras ao qual pertenço na escola. Dentre elas, destaco aqui as palavras de Imbernón (2001, p. 80), ao assinalar que:

A possibilidade de desenvolvimento de um processo [de práticas docentes] gerado no próprio cotidiano escolar, a partir de práticas colaborativas, poderá promover predisposição a uma revisão crítica da própria prática educativa mediante processos de reflexão e análise crítica e a busca do significado das ações educativas, que devem ser compartilhadas com o [...] [grupo] de docentes tendo em conta o contexto em que se forma e a formação como processo de definição de princípios e de elaboração de um projeto educativo conjunto que preveja o uso de atividades educativas mais adequadas à mudança na educação.

Minha reinserção no contexto acadêmico muito contribuiu para o aprofundamento teórico de temáticas envolvendo a formação de professores. Além disso, participei de debates com outros colegas professores e tive a oportunidade de conhecer as temáticas de pesquisas dos alunos regulares, mestrandos e doutorandos do PPGE/FaE/UFPel.

O reconhecimento das contribuições adquiridas com a participação no PPGE/FaE/UFPel, como aluna especial, associado à satisfação que sentia por estar naquele espaço acadêmico, me conduziu a continuar esta caminhada, no segundo semestre de 2010, passando agora a aluna ouvinte do Seminário Avançado - Formação de Professores: Tendências nas Metodologias e Análise de Dados das Pesquisas, ainda na mesma Linha de Pesquisa, Formação de Professores: Ensino, Processos e Práticas Educativas, ministrado pela Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Pinto.

Nessa disciplina, foi proposta ao grupo de alunos a realização de um trabalho investigativo, que abordasse uma temática relacionada com os interesses de pesquisa de cada um, visto que, a turma, em sua grande maioria, era constituída

por mestrandos e doutorandos. Na condição de aluna ouvinte, e sem cogitar até aquele momento participar do processo de seleção de doutorado, fui buscar, nas práticas docentes realizadas no meu contexto escolar, um ponto de interesse que me permitisse cumprir a proposta feita pela professora da disciplina.

De acordo com os conhecimentos que tinha até o momento sobre pesquisa, realizei um estudo que teve como objetivo investigar as contribuições que o trabalho coletivo tem proporcionado na formação inicial das alunas e na formação continuada das professoras que participam da disciplina de Teoria e Prática de Ensino, do Curso Normal Habilitação - Séries Iniciais, do Colégio Municipal Pelotense. Participaram da investigação, 30 alunas e 8 professoras da disciplina de TPE, no ano de 2010, através de um questionário.

Nos dados levantados, as alunas revelaram que o trabalho coletivo oferece experiências de aprendizagens ativas, ricas em situações de participação, de diálogos, de socialização do conhecimento, de motivação e de valorização dos seus saberes. As palavras do grupo de professoras revelaram que o trabalho coletivo fortalece as relações interpessoais, a socialização do conhecimento e a motivação para a construção de práticas pedagógicas criativas e desafiadoras (OLIVEIRA; SANTOS, 2010, p. 91).

A oportunidade de apresentar o estudo em sala de aula para os colegas e para a professora da disciplina me proporcionou socializar os estudos iniciais sobre o trabalho pedagógico coletivo, gerando discussões, análises, reflexões e sugestões para dar continuidade e aprofundamento ao tema. Assim, estava acesa em mim a primeira centelha para pensar em escrever um projeto de pesquisa para o processo de seleção de doutorado, no PPGE/FaE/UFPel, em 2010.

A partir desta centelha, algumas labaredas internas foram sendo provocadas, expandidas. Com a contribuição de incentivos externos, entre eles o da professora e dos colegas da referida disciplina, essas chamas se intensificaram e o encaminhamento para a escrita do projeto para o ingresso no doutorado se fez incandescente, passando a iluminar outros caminhos que, inicialmente, não estavam inscritos na minha trajetória.

Assim, com o anteprojeto intitulado *Trabalho pedagógico coletivo: um olhar sobre a formação permanente de professores no espaço escolar*, no ano de 2011, ingressei como aluna regular no Curso de Doutorado do PPGE/FaE/UFPel, na linha de Pesquisa Formação de Professores: Ensino, Processos e Práticas Educativas, com a orientação da Prof^a. Dr^a. Tania Maria Esperon Porto.

Diante da nova trajetória acadêmica em que me inseri, no processo de doutoramento, com a participação em disciplinas, seminários, reuniões com a orientadora e colegas mestrandos e doutorandos da linha de pesquisa, e com a continuidade da minha atuação como professora na disciplina de TPE, tive fortalecida a intenção de realizar a investigação sobre o trabalho pedagógico coletivo. Assim, estruturei o projeto de pesquisa tendo como público-alvo as professoras que participam da disciplina de Teoria e Prática de Ensino, do Curso Normal Habilitação - Séries Iniciais, do Colégio Municipal Pelotense, com o seguinte problema de pesquisa: *Como o trabalho pedagógico coletivo é produzido, percebido e sentido pelas professoras da disciplina de Teoria e Prática de Ensino?*

Tal questão de pesquisa me encaminhou a aprofundar algumas indagações:

- Quais são as percepções das professoras sobre o trabalho pedagógico coletivo? Qual o sentido que elas atribuem ao trabalho pedagógico coletivo? Quais saberes são produzidos pelas professoras no trabalho pedagógico coletivo?

A partir dessas problematizações, estabeleci como objetivos para a pesquisa:

- Compreender como o processo de trabalho pedagógico coletivo é produzido, sentido e percebido pelas professoras da disciplina de Teoria e Prática de Ensino;

- Conhecer as percepções e sentidos atribuídos pelas professoras ao trabalho pedagógico coletivo;

- Analisar a produção de saberes oriundos do trabalho pedagógico coletivo;

- Investigar as repercussões pessoais e profissionais causadas pelo trabalho coletivo, nas professoras da disciplina de TPE.

Até o momento de dar início à realização das investigações desta pesquisa, todas as percepções anteriores, descritas por mim, em relação às diferentes formas de observar atentamente as professoras da disciplina de TPE, estavam sob a minha forma empírica de ver, sentir, perceber e analisar. Porém, instigada pela minha curiosidade (Freiriana), busquei na condição de pesquisadora, dar a palavra às professoras para que expressassem o que percebem, como se percebem e como se sentem na trajetória de um trabalho pedagógico coletivo. Assim, fortaleci a concordância do meu pensar com as palavras de Freire (1996), apresentadas como epígrafe deste capítulo, pois, para mim, verdadeiramente, interessam mais os processos sobre as formas como os acontecimentos, os movimentos, as experiências, enfim, as dinâmicas que envolvem as oportunidades, são vividas. Nesta situação, pretendia conhecer o que foi marcante, o que foi determinante e significativo no decorrer do processo que constitui a história profissional e pessoal de um grupo de professoras. Contudo, com esta investigação, busquei particularmente conhecer e compreender o processo, que até então as professoras poderiam externalizar como algo construído, cultivado e fluído no convívio do trabalho pedagógico coletivo.

Neste contexto, parti da tese de que o trabalho pedagógico coletivo possibilita, às professoras da disciplina de TPE, a produção de sentidos e saberes através de interações dialógicas e colaborativas.

Nos capítulos a seguir reflito sobre essa temática de pesquisa, discutindo com os autores que estudam o trabalho coletivo e os saberes docentes, sendo inicialmente instigada pelas palavras de Bárcena (2000, p. 14) quando expressam que:

Não são os conhecimentos, as informações e nem as verdades transmitidas através de discursos ou leis que dão sentido à vida. O sentido se tece de outra maneira, a partir de relações imediatas, a partir de cada ser, a partir dos sucessivos contextos nos quais se vive.

2. TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

“A escola é o lugar onde se faz amigos não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos. Escola é sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. Importante na escola não é só estudar, trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver [...], crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz”.

(FREIRE, 2008, p. 3)

Escolho as palavras de Freire para dar início à escrita deste capítulo por revelarem a crença do autor na concepção de relações possíveis estabelecidas na escola, durante o processo de ensino e de aprendizagem, na produção de saberes e nas interações pessoais e profissionais no coletivo. Concepção freiriana que aponta para modos de ser, de sentir, de agir que valorizam o diálogo entre os partícipes da ação educativa, para a superação de contradições e de desafios, para o encaminhamento dos sonhos que perpassam a vida das “gentes” que habitam o cotidiano escolar. Referendando que, para isso, na escola, devam acontecer práticas pedagógicas dialógicas e democráticas nas quais os sujeitos possam perceber como um processo permanente de reconstrução, considerando sua historicidade e respeito às individualidades e o bem da coletividade (FREIRE, 1996).

Compactuando com as ideias do autor, e inserida num processo de trabalho pedagógico coletivo, dedico-me neste capítulo a refletir sobre o trabalho pedagógico com a atuação coletiva de professoras nas diferentes etapas do processo de ensino.

A escola como conjunto organizado de pessoas em uma localização espaço-temporal representa o local onde se dá a educação sistematizada na busca de prover as pessoas de saberes para, assim, viver na sociedade a que pertencem, contribuindo para a formação de cidadãos que usufruam dos conhecimentos

produzidos. Além disso, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996), a escola pública, em todos os níveis e modalidades da Educação Básica deve exercer um papel humanizador e socializador. Isso significa que ela tem como função social formar o cidadão, através da construção de conhecimentos, de atitudes e de valores que tornem o educando solidário, crítico, ético e participativo para a conquista da cidadania.

Nessa vertente, a LDB n. 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), no artigo 14 e o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) artigo 22, preveem que os sistemas de ensino definam as normas de gestão democrática do ensino público, na Educação Básica, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação. Ainda nesse artigo, o PNE estabelece que a gestão democrática seja uma das metas a serem alcançadas no sistema educacional brasileiro.

Conforme Veiga (1995), a gestão democrática implica o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista a sua socialização e a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da instituição nas decisões/ações administrativo/pedagógicas, constituindo-se em um trabalho coletivo.

Nesse contexto, a escola democrática propicia a construção coletiva de relações educativas, sociais e culturais. Um exemplo de processo de construção coletiva, na escola é demarcado pelo Projeto Pedagógico que define e organiza as atividades e as propostas educativas necessárias ao processo de ensino e de aprendizagem, sendo produzido pelo coletivo da comunidade escolar, o qual define as metas, propósitos e rumos da escola.

Na perspectiva da gestão democrática estão contempladas práticas coletivas na elaboração do planejamento de ensino, na construção de atividades culturais que envolvam eventos, datas comemorativas, festivais, e atividades extraclasse. Essas atividades dependem da interação entre a comunidade escolar, da decisão compartilhada, da criatividade e de ações coletivas e colaborativas entre todos para tornar possível a realização de projetos educativos.

As equipes diretivas, coordenadoras pedagógicas e os serviços de orientação escolar atuam de forma compartilhada para melhor solucionarem problemas de ordem administrativa, pedagógica e de relações interpessoais,

promovendo ações que contemplam o corpo docente, os funcionários, o corpo discente, os pais e os responsáveis por alunos que, no dinamismo das participações, proporcionam discussões, interações e reflexões para tomada de decisões conjuntas e solidárias.

No entanto, o trabalho coletivo, descrito até aqui se relaciona com ações que contemplam a estruturação e o funcionamento escolar, pois, no que se refere aos processos educativos e relacionais, que envolvam as práticas docentes de sala de aula, em geral, as escolas reproduzem ações isoladas e repetitivas.

Se lançarmos um olhar para a configuração da estrutura escolar, na maioria das instituições de ensino encontraremos a presença de um professor frente a uma turma de alunos. Para Roldão (2001, p. 127), “essa estrutura corporiza-se essencialmente na organização da unidade base que é a turma”. Essa configuração faz com que o professor desenvolva a aula apenas com os alunos, isolado de seus pares, o que não propicia a partilha de saberes e de sentimentos com estes, a socialização de conhecimentos e a construção coletiva de práticas pedagógicas criativas e desafiadoras. Roldão (2001) destaca, ainda, a segmentação e o individualismo do trabalho docente, correspondente à segmentação horária e disciplinar que a estrutura organizativa da escola encoraja e na qual se sustenta.

Alarcão (2001) assinala que é surpreendente que, mesmo existindo o reconhecimento da necessidade de mudanças na escola para acompanhar as novas expectativas sociais, essa instituição se mantém inalterada, em função da estrutura da organização e do currículo. Em vista disso, a autora faz referência também aos seguintes aspectos estruturais: a unidade organizativa dos alunos em turmas, a organização segmentária e individual da produção do trabalho docente e a estrutura curricular disciplinar.

Neste sentido, Porto (1996) enfatiza que a estrutura escolar, de modo geral, não permite espaços coletivos para se pensar o ensino e realizar a aprendizagem. Assim, para ela:

a organização escolar parece não contribuir para as tarefas de partilhar, dividir e criar conhecimentos em processos comunicacionais de ensino. Nessa dimensão, o isolamento do trabalho docente contribui para a transmissão de saberes cientificamente produzidos por outros (PORTO, 1996, p. 80).

Um processo educativo, no qual os professores se assumem como produtores de sua profissão, necessita, segundo Nóvoa (1997), de saberes e práticas docentes compartilhadas, divididas, discutidas e construídas num coletivo, considerando a experiência dos pares e o reconhecimento de que não basta mudar o profissional, mas é preciso mudar o contexto em que ele intervém.

No entanto, as escolas apresentam, ainda hoje, a cultura do trabalho docente como uma atividade isolada, que historicamente se constrói na sua formação inicial e se perpetua com as características da organização do seu ambiente de trabalho. Essa realidade dificulta, para o professor, a ruptura com modelos tradicionais de ensinar e estar na sala de aula⁹, restringindo, em muitas situações, iniciativas de atitudes interativas entre docentes e destes com os alunos, nas interações e relações do ensinar e do aprender.

Na concepção de Penteado (2002), o modelo tradicional de ensino caracteriza-se por ser um processo de dominação/subordinação, no qual o professor detém o conhecimento da situação de ensino e o aluno a ela se submete. Nesse modelo, o “professor é quem ensina e o aluno é quem aprende” (PENTEADO, 2002, p. 31).

Refletindo sobre a organização escolar, Damiani, Porto e Schlemmer (2009), salientam que a forma como as escolas estão organizadas leva à fragmentação e ao isolamento do trabalho docente, tornando-se frequente que os professores realizem uma junção de trabalhos, e não um efetivo e significativo trabalho colaborativo/cooperativo, no qual o âmbito privilegiado é a necessidade do grupo.

Para Alonso (2002, p. 26) o trabalho coletivo é uma meta a ser perseguida na escola “uma vez que o trabalho educativo, mais que qualquer outro, é construído por uma ação conjunta dos vários personagens que atuam nesse processo”. Mas o autor considera que vários fatores concorrem para dificultar a realização dessa meta: desde as condições de trabalho do professor, e o tempo reduzido de sua permanência na escola, até a forma como a escola está estruturada e estabelece os

⁹ Sala de aula é aqui compreendida a partir de Cunha (2007, p.128) “na sua dimensão simbólica como o espaço e o território onde se materializam os processos de aprendizagem de ruptura paradigmática, [que] requer esforços intencionais favorecendo a construção de racionalidade ampliada”.

mecanismos de controle, aspectos salientados também por Alarcão (2001), Porto (1996) e Damiani, Porto e Schlimmer (2009).

Em geral, as escolas de Educação Básica não dispõem de uma organização de trabalho pedagógico para sala de aula que tenha como propósito atuações coletivas de professores. Quando os professores conseguem se organizar para a realização de práticas coletivas, eles o fazem por iniciativa própria, em pequenos grupos, e, em geral, em momentos isolados de sua ação educativa. Em contrapartida a essa realidade, Pinto et al (2003, p. 45), preconizam que o estabelecimento de “relações na escola com o propósito de superar um paradigma reducionista e linear, constituem estratégias de mudança, indicando caminhos para uma gestão democrática e participativa”. Segundo as autoras, partindo desse entendimento

[a] realização de parcerias e o comprometimento dos professores com seus pares é um dos movimentos na construção de atividades dialógicas, colaborativas. Sentando, dialogando e aprendendo juntos, os docentes constroem e partilham experiências e angústias (PINTO et al, 2003, p. 45).

Para as autoras, alterações na estrutura organizacional escolar fazem-se necessárias para que esses propósitos sejam atingidos. Em concordância com as considerações anteriores, Pinto (2009) destaca que, para a efetivação do trabalho coletivo na sala de aula, é preciso a existência de um tempo-espço no qual os professores possam socializar experiências, compartilhar saberes e incertezas, realizar estudos, articular trabalhos, refletir sobre a própria prática e seus desdobramentos. Para Pinto, “as ações coletivas possibilitariam a constituição de uma lógica capaz de levar à melhoria da prática docente” (2009, p. 168).

Na perspectiva de conhecer pesquisas que abordem o trabalho coletivo encontro um estudo de Montardo (2008), o qual relata práticas docentes realizadas em uma escola da rede municipal de Pelotas, cuja organização curricular apresenta uma disciplina chamada - Projeto Integrado (PI), - que se desenvolve em três períodos semanais. No PI, as temáticas desenvolvidas são escolhidas pelos alunos e organizadas pelas professoras, com sugestões de atividades, muitas vezes indicadas pelos alunos. A disciplina conta com a presença de dois professores em sala de aula, que se reúnem ao término de cada turno do PI para avaliarem a aula e

programarem os próximos encontros. O estudo demonstrou que as práticas docentes coletivas realizadas no PI “levam os alunos a terem mais interesses pelos assuntos escolares e a entenderem que, mesmo com mais liberdade em sala de aula, existem regras, para que todos possam se manifestar” (MONTARDO, 2008, p. 103). Para as professoras desta pesquisa, a experiência no PI propicia um trabalho reflexivo conjunto e um reaproveitamento do espaço e da organização escolar quebrando com as convenções da escola tradicionalmente organizada, na qual o conhecimento é propriedade do professor.

O desenvolvimento, na escola, de um processo coletivo de partilha de saberes, de experiências em sala de aula, requer a participação de todos - alunos e professores - num processo de diálogos e reflexões sobre a realidade. Assim, a sala de aula torna-se um espaço de convivência com relações colaborativas/comunicacionais, as quais possuem dimensões formativas tanto para professores quanto para alunos, contribuindo, como enfatiza Porto (2008, p. 42), para “o desenvolvimento da percepção, da produção de sentidos e significados, integrando os diferentes níveis de conhecimentos, expressões e sensações”.

Nessa perspectiva, Xavier (2006) salienta que precisam ser reordenados e replanejados os espaços e tempos da escola para que as vozes de todos (estudantes e professores) sejam ouvidas e, conseqüentemente, aflorem as diferenças, as carências, as necessidades, os desejos e as curiosidades. Com tudo isso, propostas alternativas de ensino e de aprendizagem podem ser criadas.

Estudos realizados por Damiani (2008) demonstram os ganhos obtidos com um trabalho colaborativo/cooperativo entre docentes e entre estes e os estudantes. Para a autora esse tipo de trabalho produz melhorias importantes no cotidiano escolar. As escolas nas quais predominam culturas de colaboração são inclusivas, obtendo índices mais altos de sucesso escolar entre os estudantes e maior satisfação profissional e pessoal entre os professores. A autora explica que o trabalho colaborativo possibilita a criação de um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas, escolares e sociais, tanto para estudantes, como para professores.

Oliveira e Santos (2011), em estudos realizados em um Curso de Formação Inicial de Professores sobre o trabalho coletivo em sala de aula, evidenciam que ele permite que o diálogo e as vivências comunicacionais fortaleçam as relações

interpessoais, a socialização do conhecimento e a motivação docente para a construção de práticas pedagógicas criativas e desafiadoras.

Ratificando esta ideia, encontro, em Rodrigues (2011, p. 32), reflexões sobre a importância do trabalho coletivo, o qual segundo a autora, propicia:

trocas de opiniões, tempo dedicado às discussões e à execução de tarefas. [...] na construção dos sujeitos, o trabalho coletivo, seja com os alunos, seja com seus pares, mostra a sua contribuição no valor das relações grupais como elemento importante no convívio humano, em especial no trabalho coletivo entre professores e alunos.

Em pesquisas sobre o trabalho colaborativo em escolas públicas, Porto (2003, p. 63) utilizou como estratégia metodológica a pesquisa colaborativa/comunicacional, com o objetivo de “levantar, conhecer e reconstruir processos e relações presentes em vivências escolares diárias”. A autora utilizou-se de vivências coletivas, com os docentes, propiciando trabalhos em grupos, oficinas e seminários, dentre outras metodologias dialógico-participativas. A valorização e inserção do professor nesse grupo de trabalho, assim como a criação do clima de confiança entre os participantes, obtidas através das vivências coletivas, conduziram ao “planejamento coletivo de pequenas ações transformadoras das práticas pedagógicas” (PORTO, 2003, p. 63).

Destaco estudo realizado por Boéssio (2009) que pesquisou o trabalho coletivo/colaborativo vivenciado por uma dupla de alunas-professoras¹⁰ do Curso de Letras - Português e Espanhol, em suas práticas de sala de aula na rede estadual de ensino básico. As práticas desenvolvidas pela dupla contemplaram oficinas/aulas com atividades voltadas para habilidades de compreensão e produção oral da língua estrangeira, ministradas em uma perspectiva pedagógico-comunicacional. A experiência da prática docente compartilhada em sala de aula possibilitou a troca de experiências, de atividades, de materiais, de dificuldades e êxitos entre as alunas-professoras, fortalecendo o compartilhamento de saberes, a solidariedade e o

¹⁰ Boéssio refere-se aos sujeitos de sua pesquisa como alunas-professoras, uma vez que estas são alunas do Curso de Letras Português e Espanhol e professoras da Educação Básica, na rede pública estadual.

respeito. Diante dos aprendizados vivenciados pelos sujeitos nesse estudo, Boéssio (2009, p. 162) salienta que “as inovações colaborativas devem estar presentes em todos os contextos educacionais”.

Propostas de ensino desenvolvidas em escolas de Educação Básica através do trabalho coletivo/colaborativo que preconizam o diálogo, a interação e a participação entre professores/professores, professores/alunos e alunos/alunos, apresentam aproximações marcantes com a teoria pedagógico-comunicacional, denominada por Penteado (2001) e Porto (2009b) como Pedagogia da Comunicação. De acordo com Porto (2009b, p. 120) a Pedagogia da Comunicação:

compreende as vozes de professores e alunos, entrecruzando-se com diferentes conhecimentos originados das suas subjetividades, dos saberes de senso comum, da ciência de que o professor é portador e que compartilha, dos segmentos sociais que ambos participam, das mídias que atravessam a sociedade de maneira transversal criando mediações sociais vividas pelos indivíduos.

A construção coletiva presente em práticas docentes com bases na Pedagogia da Comunicação prevê uma conduta que envolve comportamentos dos docentes de “ouvir e expressar-se, combinar pontos de vista, ordenar contribuições e experiência diversas, problematizar colocações, explicitar contradições, informar conhecimentos já produzidos e provocar reflexões” (PENTEADO, 2001, p. 19). Para a referida autora, nessa perspectiva, o processo educativo é um processo de partilha consentida, de colaboração e de solidariedade.

Porto (2009b, p. 117), em concordância com as ideais fundamentadas por Penteado, enfatiza que a Pedagogia da Comunicação é uma pedagogia em que o professor:

está aberto e receptivo às informações e situações trazidas por todos [aluno e colegas professores], numa atitude de aprendizagem permanente, propiciadora de sentidos e relações que geram processos com sentido e significados para professores, alunos e pesquisadores, sujeitos em aprendizado.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas coletivas, embasado nos pressupostos da Pedagogia da Comunicação, possibilita um processo de

aprendizagem para professores e alunos. De acordo com a autora, esta é uma pedagogia em movimento, que amplia espaços e tempos escolares, que possibilita vivências comunicacionais e construção do conhecimento compartilhado. É um processo educativo colaborativo que segundo Penteado (2001, p. 14) transforma

o momento solitário, arbitrário, formal frequentemente ineficaz do planejamento organizado em moldes tecnicistas, formal e burocrático, num processo vivo de partilha e de corresponsabilização docente/discente, experimentado ao longo do percurso educacional.

Neste sentido, a interatividade entre as pessoas participantes do processo educativo transforma-se em um espaço de construção coletiva do conhecimento, possibilitando a resignificação constante das relações interpessoais e dos saberes produzidos por alunos e professores na sala de aula.

Na escrita apresentada neste capítulo, procurei fundamentar o valor do trabalho coletivo realizado entre professores e seus pares e entre professores e alunos, segundo diferentes pontos de vista, por acreditar no que defendem os pesquisadores e estudiosos, ao apontá-lo como um dos caminhos profícuos para a reelaboração e resignificação de práticas educativas escolares e formativas.

Antes de encerrar este capítulo, gostaria de retomar as palavras de Damiani (2008, p. 219) para quem “[...] é importante observar que, ao valorizar o trabalho colaborativo, não se nega a importância da atividade individual na docência”.

Assim, acredito em uma perspectiva de produção permanente de práticas pedagógicas coletivas, aliadas às atividades docentes individuais, compreendendo que cada uma delas faz parte do trabalho do professor, coexistindo para a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagens em diferentes áreas, níveis e modalidades educativas.

Desejo finalizar com as palavras de Porto (2009b, p. 122) ao se referir às relações construídas por ela, ao longo de suas práticas docentes e de pesquisa:

Nas relações que construo com as pessoas, vou descobrindo informações, saberes, peculiaridades e construindo teorias e práticas com a Pedagogia da Comunicação. [...] Descobri que o trabalho colaborativo [coletivo] é **bom para todas as gentes** [...]. E gostaria que todos, pesquisadoras e pesquisados, professores e professoras, alunos e alunas, pudessem

desfrutar das **coisas boas** que um trabalho assim proporciona. (grifos da autora)

3. OS SABERES CONSTITUTIVOS DO SER PROFESSOR

“A vida é constante
mudança...
Movimento, movimentos,
caminhos incertos,
trajeto por certo.

Que trajeto percorreste, professor, nos
encontros/desencontros dessa vida andante?

Cambiante?

Atrás, na frente, sozinho, sempre?

Ou em conjunto com crianças, velhos,
adolescentes?

Alegres corações batendo juntos, festivamente?
Ou sozinho, descontente?

A vida é constante mudança...
Movimento, movimentos,
caminhos incertos, trajeto por certo”.

(PENTEADO, 2011, s/p)

Ao realizar a leitura do poema da professora Heloisa Penteado, me sinto instigada, através de suas afirmações, reflexões e questionamentos, a dar continuidade às minhas reflexões no que diz respeito às movimentações das professoras em suas trajetórias pessoais e profissionais. Assim, busco, na exploração teórica, caminhos que me levem a fundamentar os diferentes processos constitutivos do ser professor; processos esses que anunciam uma alternância de situações, fatos, escolhas, imposições, e também interações com outras pessoas impregnadas de significados, afetos, alegrias e descontentamentos que constituem suas histórias de vida e criam sentidos para o modo de ser professor.

Recorro a alguns questionamentos utilizados pela autora em uma de suas palestras (PENTEADO, 2011), que abordou questões relacionadas às práticas docentes: Sou? Quem sou? Como sou? Como fiquei sendo o que sou? Penso sozinha? Ou será que penso em conjunto?

No mesmo sentido, reportando-me às questões que me acompanham nesta pesquisa, faço minhas suas indagações: São? Quem são? Como ficaram sendo o que são? Mais especificamente: Como são as professoras? Como elas se constituem em um processo de trabalho docente coletivo? Como são seus trajetos? Quais são seus caminhos (in)certos?

Desta forma, indagar, pensar como são as professoras, quais são os seus movimentos, trajetórias e saberes constitutivos, requer investigar a natureza dos saberes docentes e a forma como eles se constituem, buscando abordar seus elementos significativos.

Os caminhos para essa investigação me conduziram a uma aproximação maior com estudos realizados por Tardif (2012), Gauthier et al (1998) e Nóvoa (1997; 2004). As concepções e ideias desses autores são convergentes ao considerarem que a constituição do ser professor envolve um processo longo, no que se refere à sua trajetória de vida familiar, escolar, acadêmica e profissional em situações concretas de suas práticas docentes. Assim, ao longo deste capítulo, apresento reflexões sobre o complexo e plural processo vivido na constituição do ser professor.

Inicialmente, gostaria de esclarecer que a expressão *constituição do ser professor* ancora-se em Nóvoa (2004) para o qual não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais do docente. Para o autor, a identidade do professor constrói-se apoiada em um conjunto de saberes e valores, que, entrelaçados, caracterizam a “maneira como cada um se sente e se diz professor” (NÓVOA, 2004, p. 33).

A constituição do ser professor acontece em um percurso de vida demarcado individualmente no sujeito e entremeado no dinamismo de interações sociais culturalmente produzidas. Essa conotação é apresentada por Tardif (2012) ao explicar a articulação entre os aspectos individuais e sociais dos saberes constitutivos dos professores. Para o autor, o saber dos professores é:

o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2012, p. 11). (grifos do autor)

Esses saberes entrelaçam-se com outros, denominados de saberes sociais. De acordo com Tardif (2012), os saberes sociais são partilhados por um grupo de pessoas que possuem em comum a formação, a instituição de trabalho, com a sua organização e o seus condicionantes. Assim eles são sociais na medida em que a prática docente assenta-se na relação com um coletivo de alunos, de colegas professores e de pais. São construções sociais ligadas à história de uma comunidade e de sua respectiva cultura adquirida no contexto da socialização profissional. Eles estão em movimento uma vez que podem ser incorporados, modificados e adaptados ao longo da carreira do professor. O autor esclarece, ainda, que social quer dizer:

[...] a relação e interação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo. Portanto, o saber dos professores não é o "foro íntimo" povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2012 p.15).

Em conformidade com a dimensão social atribuída aos saberes dos professores, não se pode tratá-los distanciados da realidade em que efetivamente acontecem. Eles estão relacionados com a história de vida do professor, com o seu contexto de trabalho e com sua situação na sociedade. Para este estudo, acredito que se faz necessária uma aproximação com o trabalho do professor, com o propósito de investigar quem são, como se relacionam com os alunos e com seus pares, o que pensam, o que fazem e o que dizem. Assim, é possível compreender a sua constituição e conhecer os saberes que são, por eles, mobilizados e produzidos em suas práticas docentes.

Considero importante, nesse momento, ressaltar que Tardif (2012, p. 60) atribui à noção de saber "um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser".

A seguir, explicito as classificações apresentadas por Tardif (2012) e Gauthier et al (1998) atribuídas aos saberes dos professores.

Segundo Tardif (2012), os saberes dos professores originam-se de diferentes fontes sociais (família, escola, universidade, etc.), sendo classificados por ele em: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Eles configuram um corpo de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes dos docentes, sendo específicos a cada professor.

Os saberes da formação profissional contemplam, segundo Tardif (2012), o conjunto de saberes adquiridos nas instituições de formação de professores, seja nas escolas normais ou nas faculdades de ciência da Educação, abrangendo os saberes das ciências da educação e os saberes pedagógicos. Os saberes das ciências da educação se referem à formação científica dos professores, podendo ser integrados à prática docente através da formação inicial e contínua dos professores. Os saberes pedagógicos, por sua vez, são compreendidos como “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões racionais ou normativas sobre a prática educativa que conduzem a sistemas coerentes de representações e de orientações da atividade educativa” (TARDIF, 2012, p. 37). Os saberes pedagógicos são incorporados à formação profissional, fornecendo ideologias, formas de saber-fazer e técnicas para as atividades profissionais do professor.

Na formação inicial e contínua dos professores, além dos saberes das ciências da educação e dos saberes pedagógicos, estão presentes na prática docente os saberes disciplinares.

Tardif (2012) refere-se aos saberes disciplinares como os que se originam dos diversos campos do conhecimento e da sociedade, sendo apresentados nas universidades, faculdades e cursos distintos sob a forma de disciplinas, como, por exemplo, Matemática, Literatura, História. Esses saberes são transmitidos nos cursos universitários, independentemente destes cursos estarem sob a orientação das faculdades de Educação, ou serem cursos de formação de professores. Segundo o autor, “os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2012, p. 38).

No que diz respeito aos saberes curriculares, o autor explica que eles se apresentam sob a forma de programas escolares correspondendo aos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita”

(TARDIF, 2012, p. 38), os quais, ao longo da carreira de professor, são aprendidos e utilizados por ele.

Por fim, como mais um dos saberes constitutivos do ser professor, o autor enfatiza os saberes experienciais, desenvolvidos no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, caracterizando-os como:

saberes específicos dos professores, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades, de saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2012, p. 39). (grifo do autor)

Assim, é possível reconhecer a pluralidade dos saberes na constituição do ser professor, uma vez que o seu processo de construção não acontece apenas no tempo e espaço de sua formação profissional. Os saberes estão alicerçados em um histórico de conhecimentos, crenças, significados e representações que constituem a bagagem adquirida ao longo de sua vida escolar e acadêmica em contato com os professores, amigos e familiares. Eles estão, sempre, sendo produzidos pelas experiências dos docentes em suas práticas educativas, na busca de atenderem e acompanharem as demandas sociais que se impõem no dia a dia das instituições escolares. Os saberes da experiência originam-se de sua atuação docente, da sua maneira de ensinar, das suas crenças e das construções elaboradas com seus pares, alunos e demais componentes das instituições de ensino.

Gauthier et al (1998), apoiados na concepção de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), apresentam uma outra classificação para os saberes dos professores, são elas: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes experienciais, saberes da tradição pedagógica e saberes da ação pedagógica. Os autores consideram ser necessária uma análise de cada um dos saberes, para que se possa enfim compreender a forma e o sentido com que o professor os mobiliza.

Os saberes disciplinares são aqueles que se referem aos saberes produzidos pelos cientistas, correspondendo às diversas áreas do conhecimento institucionalizadas na escola. Os professores não são produtores dos saberes disciplinares, uma vez que eles são adquiridos nos seus processos de formação, servindo para auxiliarem os docentes a compor os conteúdos a serem ensinados.

Gauthier et al (1998, p. 30) destacam, porém, que não se pode deixar de considerar que, na escola, os professores, ao ministrarem os saberes disciplinares, “impõem uma série de transformações aos conteúdos”, através de sua ação pedagógica em dado contexto e de acordo com a sua forma de atuação docente.

Os saberes curriculares são os saberes selecionados e organizados pela escola para comporem os programas de ensino. Esses programas não são produzidos pelo professor, são produzidos pelas mantenedoras das instituições municipais, estaduais ou federais, constituindo os programas de ensino que servem de guia para os professores planejarem e desenvolverem as suas ações em aula.

Ao se referirem aos saberes das ciências da educação Gauthier et al (1998) consideram que os conhecimentos profissionais adquiridos pelos professores no período de sua formação ou durante sua trajetória de trabalho estão atrelados a várias facetas da sua profissão, porém, não estão ligados diretamente ao ato de ensinar. Os autores destacam como exemplos dos saberes das ciências da educação, os conhecimentos relativos ao funcionamento da escola, à distribuição da carga horária, os segmentos que compõem a escola, o conselho escolar e as discussões envolvendo educação, desenvolvimento da criança, violência entre os jovens, classes sociais e diversidade cultural. Segundo Gauthier et al (1998, p. 31), estes saberes dizem respeito à escola e são “desconhecidos da maioria dos cidadãos comuns e pelos membros de outras profissões. [...] Esse tipo de saber permeia a maneira do professor existir profissionalmente.”

Os saberes experienciais são definidos como aqueles que se consolidam a partir das experiências pessoais e particulares de cada professor em sala de aula, aos quais os autores se referem como uma espécie de jurisprudência elaborada pelo professor ao longo do tempo. São saberes que envolvem truques, estratégias e maneiras de fazer a aula. Para os autores, o saber experiencial “é limitado pelo fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de método científicos” (GAUTHIER et al, 1998, p. 33).

Além desta classificação que se aproxima dos classificados por Tardif (2012), Gauthier et al (1998) acrescentam outros dois tipos de saberes. São eles: os saberes da tradição pedagógica e os saberes da ação pedagógica.

Os saberes da tradição pedagógica, para Gauthier et al (1998), relembram fatos históricos relacionados à evolução da Educação. Segundo os autores, uma tradição pedagógica se instalou a partir do século XVI, o que acarretou uma nova

estrutura pedagógica na escola. A aula para apenas um aluno é substituída pelo ensino para vários alunos ao mesmo tempo. Esta é uma pedagogia que se propaga em virtude da ação dos padres das Escolas Cristãs e dos Jesuítas. A partir de então, “Essa forma de dar aula terminou se cristalizando naquilo que poderíamos chamar de a *tradição pedagógica*” (GAUTHIER et al, 1998, p. 32)¹¹. Ela chegou até nós e povoa, não somente as nossas recordações de infância, mas também uma boa parte do cotidiano das escolas atuais. Assim o professor tem uma representação da escola antes de frequentar um curso de formação profissional, solidificando saberes advindos da tradição pedagógica. Esses saberes, em geral, são utilizados nas práticas docentes, podendo também ser transformados pelo saber experiencial e validados pelo saber da ação pedagógica.

O saber da ação pedagógica “é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER et al, 1998, p. 33). Nessa perspectiva, os autores reconhecem a produção dos saberes experienciais dos professores, mas consideram que eles devem ser verificados e validados por meio de métodos científicos desenvolvidos em pesquisas elaboradas com professores em suas salas de aula.

Os saberes experienciais do professor são considerados, em grande parte, como saberes privados, pois são elaborados no cotidiano de sala de aula, como uma “espécie de jurisprudência particular feita de mil e um truques que funcionam ou que ele (professor) acredita que funcionam” (GAUTHIER et al, 1998, p. 34). Esses saberes raramente chegam ao conhecimento público, perdendo-se quando o professor deixa de exercer suas práticas docentes. Portanto, a transformação dos saberes experienciais - a partir da legitimação da pesquisa científica - em saberes da ação pedagógica, reflete melhor o saber do próprio professor e de sua prática no meio escolar, contribuindo para o seu reconhecimento por outros atores sociais. Além disso, os resultados das pesquisas sobre o saber da ação pedagógica auxiliam no aperfeiçoamento da prática docente (GAUTHIER et al, 1998).

Na perspectiva apresentada pelos autores, os saberes dos professores são uma realidade social materializada através de sua formação, de disciplinas escolares, de pedagogias, de programas curriculares e de práticas coletivas que são

¹¹ Grifo dos autores.

incorporadas à sua prática educativa sem serem, no entanto, produzidos pelos professores, com exceção dos saberes experienciais.

Assim, é possível distinguir as diferentes relações que os professores estabelecem com os saberes. São elas: relações de exterioridade e de interioridade. Segundo Tardif (2012, p. 40), as relações que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional, das disciplinas escolares e com os curriculares, são relações “de transmissores, de portadores ou de objetos de saber, mas não de produtores de um saber que poderiam impor como instância de legitimação social e como espaço de verdade de sua prática”. Os professores possuem esses saberes mas não são por eles definidos nem produzidos, sendo assim, encontram-se situados numa situação de exterioridade no que concerne à prática docente.

Em geral, no cotidiano da sala de aula não é possibilitada ao professor a definição e seleção dos saberes escolares a serem por ele trabalhados. Nesse contexto, o professor trabalha com conteúdos agrupados em disciplinas que buscam atender às condições curriculares previstas pela instituição escolar. De acordo com Tardif (2012, p. 40), os saberes disciplinares e os saberes curriculares que os professores transmitem situam-se:

numa posição de exterioridade em relação à prática docente, eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, são produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares e matérias a serem transmitidas.

Semelhante a esta situação, os saberes da formação profissional, relativos às ciências da educação e às ideologias pedagógicas, são saberes com os quais os professores também mantêm uma relação de exterioridade, uma vez que a produção e legitimação deles são feitas pela universidade, ficando na dependência dos professores apropriarem-se deles, em sua trajetória. Desta forma, os saberes científicos e pedagógicos “integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela” (TARDIF, 2012, p.41).

Entretanto, os saberes experienciais são oriundos da prática e, articulados com os demais saberes constitutivos dos professores, são produzidos e legitimados

na efetivação da prática profissional, estabelecendo uma relação de interioridade com os elementos da ação docente.

Tardif (2012, p. 49) explicita as ações dos professores relacionadas às articulações efetuadas nos processos de construção dos saberes experienciais, afirmando que:

no exercício de sua função, os condicionantes aparecem relacionados às situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisações e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.[...] e somente isso permite ao docente desenvolver *habitus* (isto é certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhes permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se em um estilo de ensino, em macetes da profissão e até mesmo em traços da personalidade profissional: eles se manifestam, então através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (grifo do autor)

Neste sentido, os saberes experienciais são compostos por ações, reações e criações utilizadas pelo professor para o enfrentamento de situações de sala de aula, apresentando-se de forma diferenciada dos demais saberes, uma vez que eles não se originam das instituições de formação profissional e dos currículos escolares. Eles são atualizados, adquiridos e edificados pelos professores na prática cotidiana da sua profissão. Para o autor, os saberes experienciais não estão sistematizados em doutrinas ou teorias; eles são saberes práticos, formando um conjunto de representações, a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática em todas as suas dimensões. Diante disso,

os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, [...]. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário formados de todos os demais, mas retraduzidos, "polidos", e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2012, p. 54).

A partir de suas pesquisas, Tardif (2012) assinala que os docentes hierarquizam os seus saberes em função da utilização que faz deles em suas práticas educativas, atribuindo maior status para os saberes oriundos da experiência no trabalho cotidiano. Para o autor, esses saberes "parecem constituir o alicerce da

prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (TARDIF, 2012, p. 21).

O saber da experiência é

um saber adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho (TARDIF, 2012, p. 14).

Neste contexto, a conotação atribuída à palavra experiência está além da relação do professor com o tempo de vivência dele em dada situação ou com a repetição da situação, ou ainda, com o acúmulo de conhecimento. Tardif e Lessard (2012) esclarecem que a experiência relacionada ao trabalho docente adquire maneiras diferentes de ser percebida pelo professor, dependendo do modo como o trabalhador vivencia e significa o seu trabalho. Assim, “pode-se compreender a experiência não como um processo fundado nas repetições e no controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 51).

Estudos realizados por Tardif e Lessard (2012) indicam que, para os professores a experiência refere-se à aprendizagem e ao domínio progressivo das situações de trabalho ao longo da prática cotidiana, sendo assim qualificante para o próprio trabalho docente. A experiência designa um registro de conhecimentos e um saber fazer oriundos do trabalho deste profissional. A experiência refere-se às dimensões existenciais subjetivas do trabalho docente interativo, traduzidas por modos de ser e viver a profissão, pelo conhecimento do professor, como pessoa e como profissional.

Em suma, para os autores, a experiência do trabalho docente é multidimensional, não se reduzindo a uma simples sobreposição linear de receitas e conhecimentos práticos, adquiridos com o tempo para o domínio de uma tarefa. (TARDIF; LESSARD, 2012)

Nesta perspectiva, é possível pensar que, na trajetória do trabalho docente, o professor adquire experiência a partir de práticas vividas com significados que ele

mesmo lhes atribui. A esse respeito Gutiérrez e Prieto (1994, p. 38) explicam que significar é

dar sentido ao que fazemos, incorporar o meu sentido ao sentido da cultura e do mundo, compartilhar e dar sentido, compreender o sem-sentido de certas propostas educativas, políticas e culturais; relacionar e contextualizar experiências, relacionar e contextualizar discursos, impregnar de sentido as diversas práticas e a vida cotidiana.

A capacidade de estabelecermos sentido à nossa própria experiência fundamenta-se em sentir com os nossos sentidos. O sentido que o professor atribui às suas experiências pedagógicas está se fazendo e refazendo, no momento em que ele assume e evidencia uma prática significativa, pautada em saberes experienciais. Saberes esses produzidos a partir das necessidades que emergem, percebidas no dia a dia da sala de aula. Para Gutiérrez e Prado (2000, p. 63), “o sentido não se dá, nem transpassa e nem se impõe, o sentido é motor do processo e é peculiar a cada processo”.

Gutiérrez (2001) explica que quando damos sentido ao que fazemos, compartilhamos propósitos, impregnamos de significado as práticas da vida cotidiana e compreendemos o sentido de tantas outras, estamos dando significado ao mundo e ao que nos acontece. Para o autor, o sentido “se faz e se refaz no fazer cotidiano, e é claro que o sentido, dentro da prática educativa, tem que ser pedagógico, porque requer um método e é consequência de estratégias e procedimentos pedagógicos” (GUTIÉRREZ, 2001, p.12).

A partir disso, fico me questionando: como as professoras significam as suas experiências docentes? Que saberes são produzidos pelas professoras a partir da experiência de práticas docentes por elas realizadas em um coletivo de professoras em sala de aula, em uma realidade cujo trabalho pedagógico coletivo se tornou possível, partindo das necessidades e dos desejos das professoras para que se efetivassem? Que sentidos são atribuídos pelas professoras a essa experiência?

Para Gutiérrez (2001), não são os conhecimentos, os saberes, as verdades e os valores verbalizados pelo professor que dão sentido à vida. O sentido não está nos planos de estudo, nem nos objetivos e nem no repasse de conteúdo. O sentido se faz de “outra maneira, desde as relações mais próximas e imediatas de cada

pessoa, com os diferentes contextos nos quais se vive, aos processos e relações significativas vividas pelo sujeito” (GUTIÉRREZ, 2001, p. 12).

Refletindo sobre as palavras do autor, busco estabelecer uma relação com o que dá sentido à minha vida de professora. Entendo que ensinar faz sentido ao docente quando ele está envolvido com os alunos e busca estabelecer trocas com seus pares e conhecer práticas docentes de outros professores. Assim, ele adquire conhecimentos e experiências pedagógicas que podem contribuir com seu trabalho docente.

A respeito desse tema, Larrosa (2002, p. 27) aponta elementos importantes para a reflexão sobre o que envolve dar sentido à experiência:

O saber da experiência é o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.

Cada um sente e significa uma experiência à sua maneira. Cada pessoa é tocada e/ou afetada por uma situação com intensidades diferentes. Deste modo, o que pode ser experiência para um, pode não ser para outro. De igual forma, nenhuma pessoa poderá viver a experiência de outra, a não ser que tal experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. Portanto, o sujeito da experiência é aquele a quem a experiência passa, toca ou acontece, e, por assim ser, o forma e o transforma. O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal. Ele não é um “conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo” (LARROSA, 2002, p. 27).

Ao referir-se à formação e constituição do professor, Nóvoa (1997) destaca como de fundamental importância o pesquisador encaminhar seu olhar sobre a pessoa do professor e sua experiência, sobre a sua vida, os seus projetos, as suas crenças e atitudes, seus valores e ideias. Para o autor, a constituição do professor não se

constrói [apenas] por acumulação de (cursos, de conhecimento e de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na *pessoa* e dar estatutos *ao saber da experiência* (NÓVOA, 1997, p.25). (grifos do autor)

Em outras palavras, é necessário reconhecer que é na experiência de sala de aula que o professor aprende progressivamente a conhecer e apropriar-se do seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que ele (docente) se insere nele e o interioriza por meio de ações que se tornam parte integrante de sua consciência prática. Nessa realidade, o professor depara-se e vive situações singulares, complexas e imprevistas. Segundo Nóvoa (1997, p. 27), “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas”. Assim, a elaboração dessas respostas são fontes de aprendizagens, a partir das quais os saberes são produzidos no seio de suas experiências profissionais.

É, neste universo do trabalho docente, composto por múltiplas relações, que os professores tecem seus saberes, a partir dos quais “[...] tentam transformar suas relações de exterioridades com os saberes em relações de interioridades com sua própria prática” (TARDIF, 2012, p. 54). Estas transformações possibilitam ao docente reinventar e resignificar suas práticas, atribuindo-lhes um caráter dinâmico e um processo contínuo com o intuito atender às demandas educacionais que emergem da sociedade em geral e da escola em particular.

A partir da compreensão de que os professores, no exercício de suas funções, desenvolvem saberes específicos, resultantes de seu trabalho cotidiano, da relação com os alunos, dos conhecimentos do meio e de interações com seus pares, reafirmo como necessário investigar e estudar as repercussões que todo esse processo produz na constituição do ser professor.

Assim, finalizo este subcapítulo concordando com as palavras de Zamperetti (2012, p. 50) ao afirmar que:

o sentido da vida para o sujeito surge a partir de suas vivências, ações e percepções, que produzem sentido para si e repercutem, como ondas que se propagam, na forma de outros sentidos e significações para o sujeito e para seu contexto.

3.1. O professor no foco das pesquisas acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas

Pesquisas e estudos sobre o professor, suas experiências, suas formas de agir e reagir diante das situações que fazem parte do contexto pedagógico são realizadas para desvendar os processos constitutivos dos professores e os conhecimentos por eles construídos no âmbito concreto da sua profissão.

Conforme Cunha (2012, p. 32), “cada sujeito é único com sua história própria que lhe permite dar significado à experiência e construir[-se] no cotidiano [de suas práticas docentes]”.

Com base na concepção destacada pela autora e com a perspectiva de conhecer pesquisas que investigam a constituição do ser professor, produzidas na instituição da qual sou aluna, realizei um levantamento no banco de teses e dissertações, que estão virtualmente disponibilizadas. Para tal, busquei no site do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, as dissertações e teses que foram produzidas entre 2005 e 2010, que estão disponíveis atualmente no site¹². Assim, apresento na sequência deste texto, pesquisas sobre a constituição do ser professor, seus saberes e suas experiências em diferentes instituições de ensino nas quais os professores exercem suas funções docentes.

Incluo também, neste subcapítulo, os resumos de duas teses de doutorado defendidas no PPGE/FaE/UFPel, uma em 2011 e a outra em 2012, na Linha de Pesquisa Formação de Professores: Ensino, Processos e Práticas Educativas, que não estão disponíveis no site da universidade, até o momento, mas a que tive acesso por meio de consulta em outro site¹³.

Além disso, trago recortes de um artigo no qual Campos e Diniz (2001) relatam uma pesquisa por eles realizada, com professores em Botucatu/SP.

¹² Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/ppge/site/teses-e-dissertacoes>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

¹³ As referidas teses encontram publicadas na íntegra no site: <http://www.taniaporto.com.br/doutorado_30.html>. Acesso em: 04 jul. 2013.

Márcia Berenice Pereira André, com o objetivo de estudar as histórias de vida de professoras que exercem a docência em séries iniciais na cidade de São Lourenço do Sul, RS, produziu sua dissertação de mestrado com o título *Histórias de vida dos professores: analisando escritas autobiográficas de professoras em formação* (ANDRÉ, 2005). As professoras investigadas no estudo eram alunas do Programa Especial para Formação de Professores em Serviço nas Redes de Ensino da Região Sul do Rio Grande do Sul (PEFS) – Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Pelotas, Faculdade de Educação/UFPeL.

No decorrer da pesquisa, a autora realizou a descrição e análise de doze memoriais de formação - autonarrativas - de alunas-professoras durante a formação continuada no programa. Em suas escritas, as alunas-professoras rememoraram e refletiram sobre suas trajetórias de vida (pessoais e profissionais), buscando compreender como se tornaram as professoras que são. Na análise dos memoriais individuais, a pesquisadora considerou dois fatores fundamentais: as autonarrativas escritas pelas alunas-professoras e a revisão bibliográfica.

Na conclusão de sua dissertação, a autora afirma que as alunas-professoras foram se constituindo como profissionais docentes, a partir da formação inicial nos cursos de Magistério, nos cursos e palestras assistidas, na reflexão sobre a prática e na troca de experiências entre colegas. Na análise da autora, na convivência diária com as demais professoras das escolas, as alunas-professoras encontraram um meio de expor suas ansiedades, angústias, incertezas e inseguranças. Além disso, a escola, nessa conjuntura, é o ambiente ideal para comungar e celebrar os saberes da experiência, o que proporciona aos professores elementos enriquecedores, que muito contribuem para reflexões sobre suas práticas docentes.

Aline Krause Lemke, buscou em sua dissertação intitulada *Vivências e saberes de estudantes de Pedagogia: um estudo de suas relações com as mídias* (LEMKE, 2008), buscou investigar as relações de estudantes de Pedagogia com as mídias, vividas em diferentes contextos, tempos e espaços, a fim de conhecer os saberes pedagógicos pré-profissionais, levantados a partir das lembranças e percepções dos estudantes sobre as mídias em situações de ensino. Lemke fundamentou-se nas teorias de Tardif (2002) e Lima (2003), no que tange à constituição dos saberes docentes.

A investigação foi desenvolvida com estudantes da turma do 6º semestre do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFPeL. O método adotado para

coleta de dados foi o de estudo de caso, associado à técnica de grupo focal e à aplicação de questionários. A pesquisa mostrou que as estudantes de Pedagogia têm uma intensa relação com as mídias, contudo, essas relações são oriundas de posturas por elas vivenciadas como telespectadoras, consumidoras, mães e alunas. Em geral, as vivências referidas pelas estudantes são desconectadas do contexto da prática profissional estudada – a docência.

Na conclusão de sua pesquisa, a autora percebeu a presença de saberes pedagógicos das alunas sobre mídias, oriundos das suas experiências como estudantes, na escola básica e na universidade, tendo sido possível inferir que, apesar de terem estes saberes experienciais, isso não lhes garante um conhecimento profissional sobre eles.

Em 2010, Nelda Alonso dos Santos apresentou em sua dissertação, chamada *Trajetórias de formação e a construção dos saberes docentes: investigando tempos e espaços formadores a partir da experiência de formação inicial* (SANTOS, 2010), uma pesquisa que teve como objetivo refletir e problematizar a trajetória de formação de três professoras formadas no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande (RS).

A autora abordou a construção dos saberes docentes, tendo em vista as experiências formativas na formação inicial delas, com o olhar voltado para a prática na escola básica, e para o tempo e o espaço vivenciado anteriormente nas suas vidas. A autora utilizou-se da investigação narrativa como caminho metodológico, para observar a importância atribuída a estas experiências como construtoras dos saberes docentes.

A dissertação evidencia a relevância da temática “saberes docentes”, sua natureza e suas fontes de aquisição, embasando-se em autores como Tardif (2002) e Gauthier et al (1998) para, ao longo da pesquisa, compreender e analisar os saberes inerentes ao trabalho e à formação docente. Com essa teoria, o estudo aborda a formação docente, dando destaque aos espaços-tempos formadores e construtores de saberes. Deste modo, a pesquisa também se insere nas discussões acerca da formação inicial de professores/as. Considerando estas duas abordagens, a pesquisa procurou entender qual o peso e o lugar da formação inicial, e da prática como experiência de estágio, na construção dos saberes dos professores.

Os resultados da pesquisa mostram a importância da experiência prática na escola básica, ao longo do curso de formação, como vivência significativa na

construção dos saberes docentes, configurando-se, assim, como um dos espaços-tempos de formação e construção de saberes.

Carmen Lúcia Abadie Biasoli¹⁴, em sua tese de doutorado intitulada *Docência em Artes Visuais: continuidades e descontinuidades na re (construção) da história profissional* (BIASOLI, 2009) discute a problemática da profissão docente em Artes Visuais a partir do ciclo de vida do professor.

A pesquisa teve como objetivo investigar as continuidades e descontinuidades na (re)construção da trajetória profissional de docentes de Artes Visuais, tendo como hipótese que os aspectos significativos da vida pessoal e profissional e o momento em que o docente se encontra, interferem tanto na construção de sua trajetória profissional, quanto na compreensão que ele tem de sua atuação docente.

A tese assentou-se em diferentes pesquisas sobre trajetórias biográficas, incluindo as que abordam as fases da carreira do professor (centradas nos anos de experiência profissional), e os ciclos de vida docente. A autora estudou a dimensão pessoal como um elemento importante no processo pelo qual os professores se constroem e dinamizam seu trabalho, deixando claro que o aperfeiçoamento profissional está associado ao desenvolvimento pessoal, ou faz parte deste.

A abordagem metodológica adotada foi a da pesquisa biográfico-narrativa, que possibilitou aos professores falarem sobre o que sabiam e faziam, ou o que poderiam ou deveriam fazer. Assim, ela levantou as dimensões do passado docente que influenciam as vivências atuais e sua projeção nas suas formas de ação.

Os professores que participaram da pesquisa exerciam a docência na rede municipal de Pelotas e atuavam na área de Artes Visuais, sendo todos formados pelo Instituto de Artes e Design da UFPel, atualmente denominado Centro de Artes.

O estudo assumiu um caráter quantiqualitativo, ao combinar questionário com entrevista. O questionário envolveu 40 professores e possibilitou conhecer características e expectativas formativas comuns no coletivo. A entrevista foi realizada com sete professores, formados em diferentes etapas do curso de formação inicial e com distintos tempos de atuação no Magistério, permitindo compreender aspectos relativos à escolarização; escolha da profissão com seus

¹⁴ Então professora titular do Departamento de Artes, Comunicação e Design da UFPel, falecida em 02 de julho de 2010.

fatores determinantes e expectativas; trajetória acadêmica e suas influências; lembranças e formação prática de ensino; carreira docente, com seus primeiros anos; exercício da docência, anterior e atual.

Na conclusão da pesquisa, a autora considera que as modificações nas fases da vida dos professores são ocasionadas pelas condições de tempo e lugar, ocorrendo pelas oportunidades e limitações vividas por cada um deles. O entrecruzamento das histórias pessoais e das trajetórias profissionais configura uma singularidade na prática docente dos referidos professores. Segundo a autora, embora todos tenham passado, de modo geral, por fases similares da carreira docente, ficou evidente que cada um tem uma história de vida e uma trajetória profissional singular, cada um tem uma trajetória subjetiva específica, que faz com que cada um deles seja único. Por fim, a autora acrescenta que a compreensão dos ciclos de vida, das fases da carreira docente e das histórias pessoais e profissionais docentes, possibilita pensar alternativas para propostas de inovação na formação docente inicial e continuada.

Por sua vez, Algaídes de Marco Rodrigues, em sua tese de título *Tornar-se professor de Psicologia: encontros com o outro* (RODRIGUES, 2011), realizou uma pesquisa com objetivo de compreender como se constitui o professor de Psicologia da Universidade Católica de Pelotas/RS. Os dados foram levantados a partir de discussões nos grupos focais, com os professores, tendo como suporte as teorias de Porto (2003; 2006; 2008); Penteado (2002); Cunha (2003; 2007; 2010); Freire (1992; 1996) Buber (1974) e Moreno (1978; 1992).

Os dados levantados pela autora indicaram que o professor de Psicologia se constitui a partir dos potenciais encontros vividos com os alunos e profissionais em seus fazeres e em espaços de compartilhamento com os pares, com os alunos, com a instituição de trabalho, com a comunidade e com um número infinito de interferências que caracterizam o momento e o contexto social, histórico e político no qual o docente se insere.

Segundo a autora, a pesquisa revelou que a revisão da própria experiência de docência e a recuperação das raízes (de sua história de vida) auxiliam na construção de ser professor, considerando que, no encontro e diálogo com os outros, o professor descobre sentidos para seus fazeres, que se apresentam imbricados no sentido de existir e de atuar como professor da universidade.

Maristani Polidori Zamperetti defendeu a tese intitulada *Formação Docente e Autorreflexão: práticas pedagógicas coletivas de si na escola* (ZAMPERETTI, 2012), que emergiu dos processos vivenciados por ela como professora-pesquisadora. Nesta tese, ela investigou a possibilidade de existência e/ou construção de espaços reflexivos na EMEF Almirante Raphael Brusque, em Pelotas, RS.

A pesquisa teve como objetivos conhecer posturas reflexivas dos professores da escola em relação às vivências docentes e pessoais e propiciar espaços coletivos de reflexão e autoformação docente na escola. Para tanto, buscou nos referenciais teóricos de Barbier (2007) e Larrosa (2000), subsídios que identificam a pesquisa-ação realizada na escola como uma prática pedagógica de si, com enfoque na pesquisa colaborativa e nos estudos sobre a formação docente, propostos por Porto (2001; 2003) e Nóvoa (1997; 2009).

Nesta pesquisa, foram propiciadas, aos professores experiências com práticas artísticas em processos de formação docente, promovendo a oxigenação e criação de espaços de experiência, de organização de trabalho coletivo, reflexão e autoformação na escola. Conjugadas aos registros no caderno de campo, fotografias, gravações de áudio, transcrições dos encontros e relatos escritos pelos professores, as produções artísticas foram reunidas pela pesquisadora como elementos e dados de pesquisa.

Para a autora, a pesquisa evidenciou a possibilidade da criação de espaços de experiência de si e a produção de relações reflexivas entre os professores. Esta pesquisa proporcionou a ressignificação da prática e da formação docente dentro da escola, o que permitiu a Zamperetti concluir que as relações entre o saber de si e as vivências coletivas docentes possibilitam a reflexão sobre o ser docente.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS – DA CONSTRUÇÃO DO ARTEFATO A BUSCA PELO CAMINHO DA SUA CONCRETIZAÇÃO

“A pesquisa é um labor artesanal que não prescinde da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular”.

(MINAYO, 2009, p. 25)

A escolha de um tema de pesquisa não se dá ao acaso. Em muitas situações, ele emerge das experiências vividas e das vozes ouvidas pelo pesquisador, das indagações compartilhadas por ele com seu grupo de estudo e das suas inquietações e curiosidades. Para tanto, o pesquisador realiza um trabalho sistemático, explorando teorias e métodos de pesquisa, em conexão com a realidade empírica, sem esquecer o rigor e a criatividade no trato com o tema, para que “possa usá-los artesanalmente, adequando-os e reinventando os caminhos próprios para sua investigação” (DESLANDES, 2009, p. 31).

No primeiro capítulo enfatizo a minha condição de professora que, instigada pela curiosidade de conhecer sobre como as professoras percebem e atribuem sentidos ao trabalho pedagógico coletivo, tornei-me pesquisadora e me propus a investigar o grupo de professoras que fazem parte da realidade escolar em que atuo. Para tal, defini a metodologia que ajudou a indicar os rumos que tomei na construção metafórica do artefato, para materializar-se neste relatório de pesquisa. Conforme enfatiza Deslandes (2009, pp. 31-2),

o projeto [de pesquisa] é construído artesanalmente por um artífice através do trabalho intelectual. É, portanto, um artefato. Ao construir uma pesquisa fabricamos uma ferramenta, um artefato, cuja materialidade não se apresenta somente no número de páginas escritas ou no arquivo de um editor de textos, mas que se concretizará na realização do trabalho investigativo.

Artefato construído por mim, a partir da investigação, da análise e da interpretação dos achados, mas composto e materializado pelas ideias, percepções e sentidos extraídos das experiências vivenciados pelo grupo de professoras no trabalho pedagógico coletivo.

Encontro em autores como Minayo (2009) e Bogdan e Biklen (1994) aportes teóricos para justificar a escolha pela abordagem qualitativa na investigação. Segundo Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa possibilita:

o contato direto do pesquisador com a situação investigada trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47), “[...] na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o principal instrumento”. Para os autores, os dados advindos da investigação qualitativa são ricos em detalhamentos descritivos relativos a pessoas, locais e conversas. Desta forma, as questões a serem investigadas não se estabelecem mediante operacionalização de variáveis, e sim são formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A realização da presente pesquisa decorreu da minha necessidade de compreender como o trabalho pedagógico coletivo é percebido, sentido e produzido pelas professoras da disciplina de Teoria e Prática de Ensino. Neste sentido, Minayo (2009, p. 24) aponta: “que compreender é o verbo da pesquisa qualitativa. Compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações para partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade”.

Para atingir os objetivos da pesquisa, adotei uma postura de pesquisadora, estabelecendo interações com os sujeitos da pesquisa e com o contexto nos quais estão inseridos. Para tal utilizei técnicas adequadas aos propósitos de investigação, o que me possibilitou compreender o conjunto de fenômenos, de representações e

interpretações geradas pelas professoras no trabalho coletivo. Bogdan e Biklen (1994) destacam que é importante que o investigador perceba os investigados por inteiro, como eles se comportam, como eles se sentem, como eles se relacionam com as pessoas de seu contexto social e como eles interpretam essas relações.

Assim, escolhi como procedimentos para a produção de dados e explicações da realidade investigada, a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico. De acordo Gil (2002, p. 54), o estudo de caso é um formato que a pesquisa qualitativa assume que “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

André (1995, p. 31) afirma que “o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante”.

A pesquisa que desenvolvi investigou uma situação educacional muito particular, incomum nas instituições de ensino, constituída a partir do rompimento de práticas pedagógicas isoladas pelas professoras em suas salas de aula, concretizando-se pela implementação do trabalho pedagógico coletivo, no curso de nível médio de formação de professores do Colégio Municipal Pelotense.

De acordo com André (1995), uma pesquisa de estudo de caso pode ser caracterizada como um estudo do tipo etnográfico quando alguns dos critérios da etnografia são cumpridos pelo pesquisador. Esta pesquisa envolve um trabalho de campo, no qual o pesquisador não tem como intuito propor modificações para o ambiente pesquisado, mas sim buscar descrever, compreender e revelar os múltiplos significados dos objetos envolvidos na investigação.

No desenvolvimento desta pesquisa respeitei alguns dos critérios da abordagem etnográfica: a pesquisadora é o principal instrumento de coleta e análise dos dados e tem como foco o processo em si e não o produto final. Assim, eu, como pesquisadora durante o processo de investigação, tive interação direta, constante e prolongada com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetada. Além disto, a minha permanência na disciplina de TPE como docente, durante sete anos, me proporcionou um conhecimento prévio do contexto e ambiente de pesquisa, um

tempo prolongado de convívio com as colegas, professoras sujeitos, desta pesquisa contribuindo para a análise e interpretação dos dados.

Para a coleta dos dados utilizei a técnica de encontros de grupo focal. De acordo com Lüdke e André (1986), em uma situação de pesquisa, todos os dados são importantes e o pesquisador deve reunir o maior número de elementos presentes na investigação para a melhor compreensão do problema em estudo. Em concordância com as autoras, nos encontros do grupo focal, utilizei um diário de campo para o registro dos fatos ocorridos, gravações de áudio, análise dos blocos de anotações das professoras e registros fotográficos, conforme descrevo detalhadamente nas etapas da pesquisa.

Durante a minha atuação docente no trabalho coletivo, registrei nos meus cadernos de aulas de TPE, as falas das professoras, anotações sobre situações variadas e significativas que fizeram parte do cotidiano da sala de aula do trabalho coletivo. Assim, lancei mão, ainda, de materiais dessa natureza, em alguns momentos que considerei que seriam relevantes para a constituição deste relatório de pesquisa.

Recorri aos encontros do grupo focal por considerar sua utilização pertinente para o desenvolvimento da investigação, pois essa técnica possibilita a interação e o diálogo entre os participantes pesquisados, além de emissão de ideias, de pontos de vista e reflexões que permitiram conhecer e compreender as formas de ser, de pensar, de sentir e de agir dos pesquisados. De acordo com Gatti (2005, p. 9), a técnica de grupo focal, “[...] permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, possibilitando a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”.

Segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 75), o objetivo do grupo focal é “estimular os participantes a falar e a reagir a aquilo que outras pessoas no grupo dizem”. Assim, para os encontros, planejei questões e situações baseadas nos objetivos da pesquisa, com temáticas relacionadas ao trabalho pedagógico coletivo que estimularam à memória, à sensibilidade e à reflexão das professoras,

contribuindo para o estabelecimento de relações dialógico/comunicacionais entre elas¹⁵.

As gravações, em áudio, dos encontros do grupo focal foram escutadas minuciosamente por mim repetidas vezes, o que possibilitou uma escuta atenta às falas das professoras, permitindo que nenhuma palavra pronunciada fosse esquecida ou desconsiderada no momento da transcrição. De acordo com Gatti (2005, p. 46), na utilização de “gravação em áudio, mesmo com a transcrição, é importante ouvir repetidamente as falas registradas, para agrupar aspectos de opiniões expressas, ou de relatos, em função dos sentidos percebidos e valores subjacentes”. Após a transcrição da participação oral e escrita das professoras nos encontros totalizei um número de 35 páginas digitadas.

Todo esse contato estabelecido com o material resultante da investigação, como também as diversas leituras após a conclusão das transcrições, proporcionaram minha imersão nos dados coletados, encaminhando-me para a análise dos dados. Conforme os pressupostos teóricos de Gatti (2005, p. 43) ao enfatizar que “nas análises dos dados levantados com o grupo focal, os procedimentos gerais são os mesmos de qualquer análise qualitativa nas ciências sociais e humanas”. Além dela, apoio-me em Minayo (2000), para a qual a análise de conteúdo é o tratamento de dados mais utilizado na pesquisa qualitativa.

De acordo com Minayo (2000), a análise de conteúdo diz respeito às técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas as inferências sobre os dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos. Dentre as várias modalidades de análise de conteúdo, escolhi realizar a análise temática.

A autora explicita que fazer uma análise temática “consiste em descobrir núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado” (MINAYO, 2000, p. 316). Ainda para a autora, para uma análise de significados, a presença de determinados temas denota estruturas de relevância, valores de referência e modelos de comportamento presentes ou subjacentes no discurso.

¹⁵ Os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa eram todas mulheres.

A partir da determinação dos núcleos de sentido, procedi à elaboração de categorias com base nos objetivos propostos na pesquisa e no referencial teórico. Segundo Pádua (1996), estabelecer categorias significa agrupar elementos, ideias e expressões dos relatos dos sujeitos em torno de conteúdos capazes de abranger um tema em comum.

Lüdke e André (1986), ao referirem-se à constituição das categorias apontam como ponto importante, para tal, a consideração do conteúdo manifestado nas falas, além daquele latente na coleta dos dados. Para as autoras, é preciso que a análise dos dados “não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

Para a realização da análise de conteúdo dos dados coletados na investigação organizei os núcleos de sentido em quatro categorias. O detalhamento sobre a constituição das categorias, bem como as análises decorrentes, estão apresentados no capítulo 5.

4.1. A escola e seus artífices: onde a construção do artefato se realizou

A investigação proposta para a pesquisa aconteceu no Colégio Municipal Pelotense, escola criada em 1902, que apresenta, em sua trajetória de cento e doze anos de existência, uma longa e evolutiva história no cenário educacional da cidade de Pelotas/RS.

Na sequência deste texto, relato de forma sucinta, alguns momentos definidores da constituição dessa escola, ressaltando o desenvolvimento da instituição de ensino na qual realizei a pesquisa.

Os dados bibliográficos que serão descritos nos tópicos 4.1.1. e 4.1.2. foram encontrados nos seguintes documentos da escola: Regimento Interno de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio do Colégio Municipal Pelotense e Regimento Parcial do Curso Normal, aprovados em 30 de dezembro de 2009, pelo parecer nº 010/2009, do Conselho Municipal de Educação (COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE, 2009a); Projeto Pedagógico da escola, de 2010 (COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE, 2010), e Projeto de Implantação do Curso Habilitação em

Magistério, de 1991 (COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE, 1991), referendados na bibliografia deste relatório de tese.

4.1.1. Colégio Municipal Pelotense: um breve histórico

No momento da sua criação, a instituição de ensino foi denominada como Ginásio Pelotense e teve a sua primeira instalação na Rua Miguel Barcellos, nº 563. Sua criação tinha o propósito de atender à deficiência, na época, de um educandário onde fosse ministrado o ensino laico primário e secundário. Por iniciativa da Maçonaria local, foi fundado o estabelecimento de ensino com opção de internato ou externato.

As primeiras aulas no educandário foram realizadas em 02 de fevereiro de 1903, com 70 alunos matriculados, finalizando este primeiro ano letivo com quase 130 alunos. Em função do seu crescente desenvolvimento, o Ginásio Pelotense teve suas instalações transferidas, ainda em setembro de 1903, para um palacete adquirido pela Maçonaria à Rua Félix da Cunha, s/ nº, esquina com a Rua Tiradentes¹⁶, onde permaneceu por mais de meio século.

Segundo Amaral (2002, p. 14), "nos primeiros anos, a escola funcionou destinada a meninos de classe social mais abastada, (pois era pago, e muito bem pago). Porém, no ano de 1913, uma aluna, Julieta Teles já frequentava o Curso Preparatório de um ano".

Através de um ato lavrado entre a Intendência e os representantes da Maçonaria e do Ginásio Pelotense, em 1924, o Ginásio foi municipalizado, assumindo, assim, o governo municipal de Pelotas/RS, o compromisso de manter e dirigir esse estabelecimento de ensino.

Nesta caminhada histórica, novos cursos foram sendo criados no Ginásio. Em 1931, foi criado o curso de Admissão e, em 1941, o curso Pré-Jurídico. Um Decreto Federal, em 20 de janeiro de 1943, autorizou o Ginásio Pelotense a

¹⁶ Prédio no qual, posteriormente, funcionou por décadas uma escola particular, Colégio Salles Goulart, e onde atualmente, após passar por restauro, está instalado o Curso de Geografia da Universidade Federal de Pelotas.

funcionar como Colégio, passando a denominar-se Colégio Municipal Pelotense. Em 1948, foi criado o curso Clássico, somando-se aos cursos de Admissão, Ginásial e Científico já existentes no colégio.

Com a implantação dos novos cursos, surgiram necessidades de melhorias nas instalações. Assim, um novo prédio foi inaugurado, em 24 de outubro de 1961, realizando o sonho dos pelotenses, de terem um colégio com instalações adequadas para atender à comunidade escolar. O novo prédio da escola passaria a situar-se na Rua Marcílio Dias, nº 1597, e foi planejado com um número maior de salas de aula, proporcionando um aumento considerável de matrículas. Um ginásio coberto, com capacidade para três mil pessoas, foi inaugurado em 24 de outubro de 1962. Vinte anos depois, em 13 de maio de 1982, foi inaugurado o Auditório Externo do Colégio Municipal Pelotense, com o nome de Auditório Antônio Edgar Nogueira.

Dando continuidade ao seu processo de expansão para atender à demanda de alunos, em dezembro de 1992, o prédio da Marcílio Dias recebeu novas obras, passando a ter um terceiro piso, o que ampliou a capacidade de matrículas para quatro mil alunos.

As eleições diretas para diretores nas escolas da rede pública municipal são consolidadas na década de 80, tendo direito ao voto toda a comunidade escolar. O Colégio Municipal Pelotense elege seu corpo diretivo e amplia as eleições para a escolha dos coordenadores pedagógicos pelos professores.

O ano letivo de 1999 foi marcado pelo encaminhamento das primeiras discussões para a construção do Projeto Político Pedagógico, que contempla o que a escola deseja e como planeja organizar o ensino na sua instituição. Foram convidados a participar desse processo todos os segmentos da comunidade escolar do CMP. A partir da construção e da aprovação do Projeto Político Pedagógico, a escola passou a desenvolver suas atividades e práticas pedagógicas de acordo com as decisões registradas neste documento.

Na primeira década dos anos 2000, muitos movimentos foram gerados por professores e alunos na escola, contribuindo com a história do Colégio Municipal Pelotense. Em 2003, foi consolidada a revitalização do CTG Sinuelo do Sul; em 2004 foi efetivada a implementação do Curso Normal Habilitação Educação Infantil,

no noturno; essa década contou também a criação, em 2005, do Museu do Colégio, que ocupa a sala Luiz Curi Hallal¹⁷, a reestruturação da Banda, em outubro de 2006, e a criação do curso preparatório para vestibular, intitulado Gato¹⁸ Pré-Vestibular.

Em 2009, foram retomadas as discussões para redefinição do Projeto Pedagógico, com a participação de professores, alunos, funcionários e familiares que, através de reflexões, debates e questionamentos, possibilitaram definir o planejamento e a organização do ensino a ser desenvolvido na escola.

Na apresentação do Projeto Pedagógico está registrado o seguinte parágrafo, que se reporta ao seu passado e aponta os passos para o futuro:

[...] o Colégio Municipal Pelotense está navegando em busca de novos horizontes, rumos e portos junto com a comunidade escolar. Por mais de 100 anos, ao longo de todo século XX o Pelotense foi testemunha viva de uma preciosa aventura humana: educar(se)! Os rastros dessa história são visibilizados na vida e atos de cada homem e mulher que pelo colégio teve passagem [...].

[...] que a dúvida e a incerteza sejam, para a comunidade do Pelotense, as molas impulsionadoras para criação de uma escola em que caibam os sonhos de todos! (COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE, 2010, p. 3)

O Colégio Municipal Pelotense, nos dias atuais, é um estabelecimento de ensino que possui na sua estrutura todos os níveis de ensino da Educação Básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e o Curso Normal Habilitação Séries Iniciais e Habilitação Educação Infantil.

Em funcionamento, nos turnos da manhã, tarde e noite, a escola entende que “[...] a educação deve visar a expansão da personalidade humana e o exercício da cidadania, bem como, favorecer a compreensão, a tolerância e a solidariedade

¹⁷ Sala reconhecida pela lei nº 5.128 de 24 de junho de 2005, como bem material do patrimônio histórico do município.

¹⁸ O curso é assim denominado em função do apelido Gato Pelado, em função do apelido Gato Pelado dado aos alunos do Colégio Pelotense, originado das iniciais GP (Ginásio Pelotense, nome anterior). A denominação Gato Pelado é apresentada por Amaral (2003) como sendo supostamente, uma alusão feita a alunos oriundos de famílias de origem plebeia. O texto de Giana Lange do Amaral, intitulado *Gatos Pelados x Galinhas Gordas: Desdobramentos da educação laica e educação católica na cidade de Pelotas (décadas de 1930 a 1960)* está disponível no site: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo4/182.pdf>>.

entre os indivíduos e seus respectivos grupos raciais e religiosos” (COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE, 2010, p. 5).

A filosofia educativa da escola está presente no Projeto Pedagógico do CMP, conforme descrição a seguir:

Para o Colégio Municipal Pelotense a realidade é uma totalidade que engloba questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Nesta perspectiva entende que a sociedade necessita de intervenções transformadoras, numa ação crítica aos valores vigentes, para que a mesma possa ser mais justa, igualitária, cooperativa, ética e humana.

A escola, como parcela desta totalidade, deve voltar-se para emancipação da pessoa, priorizando o ser em detrimento do ter e ratificar a interlocução como princípio educativo fundamental.

As ações desenvolver-se-ão no sentido de construir uma cidadania participativa através de um ensino crítico, que signifique o conhecimento, valorize o lúdico e estimule a cooperação, reconhecendo o aluno como um sujeito concreto e capaz de (re) fazer a sua história (COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE, 2010, p. 5).

O Regimento Interno da escola (COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE, 2009a, p. 9) destaca que “[...] as metodologias de ensino devem respeitar o Projeto Pedagógico e a ênfase no diálogo, no coletivo e no conceito de educar-se em substituição a conjugação do verbo educar”.

No calendário anual da escola são previstos sábados festivos, objetivando a realização de atividades que possibilitem a presença e integração, na escola, da comunidade escolar, em um espaço de aprendizagem/lazer propiciadas através de diferentes propostas culturais.

O corpo docente da escola, em 2012, era composto por 289 professores¹⁹ que possuíam a carga horária que variava de 20 a 60 horas semanais. Os professores são devidamente habilitados para atuarem em suas áreas de formação.

A equipe diretiva é composta pela diretora, vice-diretora, três diretores de turno, diretora das séries iniciais e educação infantil e coordenadora pedagógica.

¹⁹ Dados fornecidos em 04 de agosto de 2012 pela funcionária do Setor Pessoal do turno da tarde da escola.

A escola dispõe de Serviço de Orientação Pedagógica formado por professores em exercício na escola, eleitos pelos pares das respectivas áreas, níveis ou modalidades de ensino. Dispõe de Serviço de Orientação Educacional, setor composto por orientadores educacionais e psicólogos, que atuam junto ao processo pedagógico, colaborando de forma positiva e significativa em busca de alternativas para os problemas educacionais.

No ano de 2012, encontravam-se efetivamente matriculados na escola um total de 3.584 alunos²⁰, oriundos dos mais diversos bairros da cidade, bem, como alguns, de cidades próximas a Pelotas.

Desde sua criação, o Colégio Municipal Pelotense figura como a única escola municipal a possuir Ensino Médio na América Latina. Atualmente, o Curso Normal é o único curso profissionalizante da escola.

4.1.2. O Curso Habilitação em Magistério de 1ª a 4ª série do 1º grau

Em 22 de outubro de 1991, foi encaminhado para a secretária de Educação do Governo Estadual, na época a Profª. Neuza Celina Canabarro, o ofício nº 095/91, no qual constava a solicitação de implantação do Projeto do Curso de Habilitação em Magistério de 1ª a 4ª série do 1º grau, no Colégio Municipal Pelotense – Escola de 1º e 2º graus.

O referido projeto foi construído por um grupo de 13 professoras e um professor²¹, pertencentes ao quadro de educadores do Colégio Municipal Pelotense, em 1991. O grupo de professoras justificava a construção do Projeto para Implantação do Curso Habilitação de Magistério com os seguintes argumentos:

²⁰ Dados fornecidos em 04 de agosto de 2012 por uma funcionária do turno da manhã da Secretaria da escola.

²¹ Professoras que participaram da construção do projeto do curso: Arlete Azevedo, Carla Medeiros, Eliane Schmidt, Evani Morales, Ingrid da Rosa, Janie Amaral, Magda Valença, Maria Elizabeth Rodrigues, Nailê Iunes, Renata Allemand, Rosa Morales, Roselaine Soares, Susele Dias e o professor Ramão Dias.

- ser preocupação da atual administração municipal atender, prioritariamente, às reivindicações relacionadas à educação;
- existir número bastante significativo de jovens, principalmente os egressos de escolas da rede municipal, interessados em se habilitar para o magistério das séries iniciais do ensino de 1º grau, e que não têm possibilidades financeiras de ingressar em escolas particulares;
- ser impossível, à única escola pública estadual que oferece esta habilitação, atender a tal demanda, e
- contar, o Município, com uma escola de 1º e 2º graus, possuidora de lastro histórico e infraestrutura material, técnica e pedagógica que a habilitem a desenvolver um Curso Habilitação de Magistério (COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE, 1991, p. 3).

No projeto constava descrito como objetivo do Curso de Magistério formar novas gerações de professores:

responsáveis e conscientes da importância de seu papel na estruturação de um mundo melhor; críticos, criativos e participativos; com domínio dos recursos técnicos e científicos que lhes permitiam desenvolver e utilizar suas potencialidades e comprometer-se em mudar a realidade (COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE, 1991, p. 9).

O Curso de Habilitação ao Magistério teve sua implantação efetivada no ano de 1992, com uma estrutura curricular constituída por disciplinas do núcleo comum de Ensino Médio, por disciplinas do núcleo de Fundamentos da Educação e pela execução de práticas pedagógicas pelas alunas, distribuídas nos 4 anos de duração do curso, devendo ser realizado, no primeiro semestre do quinto ano do curso, o Estágio Curricular Supervisionado, pelas alunas/estagiárias²², em escolas da rede pública municipal e estadual.

No Quadro 1 está expressa a Base Curricular do Curso de Habilitação ao Magistério no período de sua implantação.

²² Usarei neste texto a expressão alunas/estagiárias sempre que estiver me referindo especificamente às alunas do Curso Normal do Colégio Municipal Pelotense, por serem mulheres, em sua grande maioria.

Quadro 1 – Base Curricular do Curso de Habilitação ao Magistério 1992

DISCIPLINA	HORAS SEMANAIS POR SÉRIES				TOTAL DE HORAS
	1ª	2ª	3ª	4ª	
LÍNGUA PORTUGUESA	4	4	3	3	448
LITERATURA	-	-	2	2	128
LÍNGUA ESTRANGEIRA	2	2	-	-	128
MATEMÁTICA	4	4	3	3	448
GEOGRAFIA	2	2	2	-	192
HISTÓRIA	2	2	2	-	192
EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	1	-	-	-	32
ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL	-	-	-	1	32
FÍSICA	2	2	2	-	192
QUÍMICA	2	2	2	-	192
BIOLOGIA	2	2	2	-	192
EDUCAÇÃO FÍSICA	3	3	3	3	384
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	2	2	2	-	192
ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	1	128
ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DO 1º GRAU	-	-	2	-	64
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	2	2	-	-	128
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	2	2	2	-	192
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	-	2	2	-	128
DIDÁTICA GERAL	2	2	2	-	192
DIDÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO	-	-	-	3	96
METODOLOGIA DA LINGUAGEM	-	-	1	3	128
METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA	-	-	1	3	128
METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS	-	-	-	2	64
METODOLOGIA DO ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS	-	-	-	2	64
METOD. DO ENSINO DE EDUC. FÍSICA	-	-	-	3	96
METOD. DO ENSINO DE EDUC. ARTÍSTICA	-	-	-	2	64
PRÁTICA DE ENSINO	-	-	-	2	64
SUB-TOTAL	33	34	34	33	4320
ESTÁGIO					480
TOTAL					4800

Fonte: Colégio Municipal Pelotense (1991).

A grade curricular do curso distribuía-se em quatro anos e meio e uma carga horária de quatro mil e oitocentas horas. Era um curso de Ensino Médio que visava dar tempo para que o aluno adquirisse, além de conhecimentos gerais e profissionais, maturidade e consciência profissional. Para atender à carga horária prevista, as aulas eram realizadas nas manhãs de segunda a sexta-feira e nas tardes das terças e quintas-feiras.

O texto do projeto de criação do curso destacava a preocupação com a formação dos professores que atuariam no curso. Isso é percebido no parágrafo que segue:

[...] a nossa preocupação não se restringe somente à quantidade de carga horária, sabemos que isso não garante um bom curso. É necessário investirmos muito na qualidade, e, portanto, começamos dando preferência aos professores que tenham não só habilitação para lecionar a disciplina, como também o curso de magistério. Os professores podem possuir, ainda, experiência nas séries iniciais ou como professora do Curso Habilitação de Magistério, [...] (COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE, 1991, p.11).

No transcorrer dos 20 anos de existência do curso, algumas alterações, adequações e inovações foram acontecendo para atender às necessidades próprias do curso, bem como à legislação que rege o ensino da Educação Básica e à demanda da comunidade pelotense. As alterações realizadas foram para qualificar as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse cotidiano escolar.

Nesse contexto, foi alterada a nomenclatura do curso para acompanhar a legislação vigente, o Curso Habilitação de Magistério passou a chamar-se Curso Normal, nomenclatura já utilizada em décadas anteriores, para formação neste nível de ensino.

No ano de 2004, visando atender à necessidade de formação de profissionais para o atendimento das crianças nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), foi implantado no CMP, o Curso Normal de Habilitação em Educação Infantil, no turno da noite, em nível pós-médio. Nos primeiros anos de funcionamento, era priorizada a matrícula para os profissionais da rede pública municipal, trabalhadores das EMEIs. Entretanto, posteriormente, passaram a ser oferecidas vagas para a comunidade em geral.

Conforme o Regime Parcial do Curso Normal (COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE, 2009b), ele está estruturado da seguinte forma:

- Habilitação Anos Iniciais²³: o regime escolar é seriado e anual, com duração de quatro anos e meio, num total de 3200 horas. No último semestre do

²³ No Regimento Parcial do Curso Normal (COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE, 2009b) para acompanhar as alterações propostas pela legislação para nomenclatura da Educação Básica, passou a ser utilizado o termo “anos iniciais” em substituição ao termo “séries iniciais”.

curso são acrescentadas 400 horas de estágio, com habilitação para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O funcionamento ocorre no diurno, concomitantemente com as Classes de Aplicação, destinadas ao campo de observação e prática, bem como de demonstração e experimentação pedagógica. Faz parte, ainda, da formação dos alunos, a realização de outras 400 horas de atividades práticas no decorrer dos quatro anos do curso.

- Habilitação Anos Iniciais, Aproveitamento de Estudos: esta modalidade é destinada aos egressos do Ensino Médio. O regime escolar é seriado e anual com duração de dois anos e meio, num total de 1600 horas. No último semestre são acrescentadas mais 400 horas de estágio, com habilitação para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O curso acontece no diurno, e faz parte, ainda, da formação dos alunos a realização de outras 400 horas de atividades práticas no decorrer dos dois anos do curso.

- Habilitação Educação Infantil, Aproveitamento de Estudos: esta modalidade também é destinada aos egressos do Ensino Médio. O regime escolar da Habilitação Educação Infantil é seriado, anual e noturno, com duração de dois anos e meio, num total de 1600 horas. Para o último semestre do curso é previsto um estágio supervisionado de mais 400 horas, habilitando os docentes para atuarem na Educação Infantil. As atividades práticas nas classes de aplicação, incluindo o estágio, ocorrem nas Escolas Municipais de Educação Infantil e nas escolas infantis particulares. Faz parte ainda, da formação dos alunos, a realização de outras 400 horas de atividades práticas no decorrer dos dois anos do curso.

O Curso Normal tem descritos no seu Regimento, como princípios filosóficos-políticos-pedagógicos, a produção coletiva, a socialização do conhecimento e a opção por uma prática pedagógica dialética. Ainda no Regimento consta que o professor é aquele

que coordena o processo de aprendizagem, orienta e organiza a sala de aula em busca de uma prática pedagógica inovadora, levando o aluno a atuar no processo de aprendizagem exercitando sua capacidade de criar e expressar, e o compromisso com a construção de uma sociedade inclusiva que garanta a todos o exercício da cidadania plena (COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE, 2009b, p. 5).

No final do ano letivo de 2011, novas alterações na distribuição de horas/aulas foram propostas pelas professoras. Assim, a conformação da Base Curricular do Curso Normal Habilitação Anos Iniciais (COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE, 2012) e Curso Normal Habilitação Anos Iniciais - Modalidade Aproveitamento de Estudos, para o ano letivo de 2012, ficou constituída conforme os quadros 2 e 3, respectivamente.

Quadro 2 – Base Curricular do Curso Normal em Nível Médio-Habilitação Anos Iniciais 2012

DISCIPLINA	1º	2º	3º	4º	5º
LINGUA PORTUGUESA	2	2	2	3	-
LITERATURA	2	-	-	-	-
LITERATURA INFANTIL	-	-	-	3	-
LINGUA ESTRANGEIRA – ESPANHOL	2	2	-	-	-
LINGUA INGLESA / PRODUÇÃO TEXTUAL	1	1	-	-	-
ESPANHOL	-	-	2	-	-
MATEMÁTICA	2	2	2	2	-
GEOGRAFIA	2	2	2	-	-
HISTÓRIA	2	2	2	-	-
FÍSICA	2	2	2	-	-
QUÍMICA	2	2	2	-	-
BIOLOGIA	2	2	2	-	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	-
ENSINO DE ARTES VISUAIS	2	-	2	-	-
ENSINO DE MÚSICA	-	2	2	-	-
ENSINO RELIGIOSO / RELAÇÕES HUMANAS	1	1	1	-	-
SOCIOLOGIA	2	1	1	-	-
FILOSOFIA	1	2	1	-	-
LIBRAS	2	2	-	-	-
ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL	-	-	2	-	-
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	2	2	-	-	-
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	2	2	2	-	-
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	2	2	-	-	-
DIDÁTICA GERAL	-	2	2	2	-
DIDÁTICA DA LINGUAGEM	-	-	2	2	-
DIDÁTICA DO ENSINO DA MATEMÁTICA	-	-	2	2	-
DIDÁTICA DO ENSINO DE CIÊNCIAS	-	-	-	2	-
DIDÁTICA DO ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS	-	-	-	2	-
DIDÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-	-	2	-
DIDÁTICA DO ENSINO DE ARTES VISUAIS	-	-	-	2	-
DIDÁTICA DO ENSINO DE MÚSICA	-	-	-	2	-
TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO	-	-	-	7	-
PRÁTICAS DE ENSINO	-	-	-	-	400 horas
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	-	-	-	-	400 horas
TOTAL DE MÓDULOS	35	35	35	35	3440

Fonte: Colégio Municipal Pelotense/Serviço de Orientação Pedagógico (2012).

Quadro 3 – Base Curricular do Curso Normal Habilitação Anos Iniciais - Aproveitamento de Estudos/Pós-Médio 2012

DISCIPLINA	1º ANO	2º ANO	3º ANO
LITERATURA INFANTIL	-	2	-
PORTUGUÊS INSTRUMENTAL	3	2	-
LIBRAS	2	2	-
ESTUDOS RIO-GRANDENSES	2	-	-
VIVÊNCIAS CORPORAIS	2	-	-
ESTRUTURA FUND. DO ENSINO FUNDAMENTAL	2	-	-
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	2	2	-
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	2	2	-
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	2	2	-
DIDÁTICA GERAL	4	-	-
DIDÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO	2	2	-
DIDÁTICA DA LINGUAGEM	2	2	-
DIDÁTICA DO ENSINO DA MATEMÁTICA	2	2	-
DIDÁTICA DO ENSINO DE CIÊNCIAS	1	2	-
DIDÁTICA DO ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS	1	2	-
DIDÁTICA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	1	2	-
DIDÁTICA DO ENSINO DE ARTES VISUAIS	3	2	-
DIDÁTICA DO ENSINO DE MÚSICA	2	2	-
TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO	-	7	-
PRÁTICAS DE ENSINO	-	-	400 horas
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	-	-	400 horas
TOTAL DE MÓDULOS / AULA	35	35	-
TOTAL DE HORAS	860	860	800
TOTAL GERAL			2520

Fonte: Colégio Municipal Pelotense /Serviço de Orientação Pedagógico (2012).

A partir das alterações ocorridas, a carga horária total das disciplinas passou a ser de 3440 horas/aula para Habilitação Anos Iniciais em Nível Médio e 2520 horas/aula para Habilitação Aproveitamento de Estudos/Pós-Médio. As práticas de ensino referidas no Quadro 2, com o total de 400 horas desenvolvem-se no transcorrer do curso, através de monitorias, expressões artísticas e culturais, participação na Jornada Pedagógica do Curso Normal (CMP), atividades integradas nas disciplinas e no pré-estágio. O Estágio Curricular acontece em escolas da rede pública municipal e estadual nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, no primeiro semestre do 5º ano do curso, para as alunas da Habilitação em nível Médio e no 3º ano do curso para as alunas da Habilitação do nível Pós-Médio, com o total de 400 horas.

Na estrutura organizacional do Curso Normal é disponibilizada na carga horária semanal das professoras, três módulos/aula para reuniões, “nas quais deverão ser definidas estratégias de trabalho coerentes com os princípios do curso, áreas do saber e filosofia da escola” (COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE, 2009b, p. 9).

4.1.3. A disciplina de Teoria e Prática de Ensino: práticas docentes conquistadas

O começo do ano letivo de 2006 representou um grande desafio para o grupo de professoras que compunha a disciplina de TPE. Desafio que envolveu uma série de esforços para o encaminhamento da proposta de trabalho pedagógico coletivo.

Por ser uma nova disciplina, a sua ementa ainda deveria ser construída. As temáticas de estudos para a disciplina de TPE precisavam ser selecionadas; as propostas metodológicas a serem desenvolvidas deveriam ser pesquisadas, analisadas e (re)construídas. A forma de avaliação deveria ser repensada para estar em consonância com a proposta pedagógica a ser realizada. A maneira de estabelecermos as interações professoras/professoras e professoras/alunas nesta forma coletiva e, portanto, diferenciada, das professoras estarem na sala de aula, necessitava ser aprendida.

Esses eram alguns dos desafios a serem superados pelo grupo de professoras para o desenvolvimento do trabalho pedagógico coletivo, com 7 módulos/aulas²⁴ nas manhãs das quartas-feiras²⁵, na turma de alunas do 4º ano do Curso Normal Habilitação em Nível Médio e do 2º ano do Curso Normal em Nível Pós-Médio Habilitação Anos Iniciais. Para a constituição da turma da disciplina TPE, as alunas do 4º e do 2º anos foram reunidas, formando uma única turma de alunas,

²⁴ A distribuição de tempo para cada módulo/aula no Colégio Municipal Pelotense é de 35 minutos, totalizando sete módulos/aulas durante o turno da manhã.

²⁵ A disciplina de TPE se manteve na quarta-feira até o ano de 2010. A partir de 2011, para atender a necessidade de algumas professoras, a disciplina passou a ser ministrada nas manhãs de quinta-feira.

como melhor forma de viabilizar a organização do horário das professoras e da grade curricular do curso.

Durante o ano letivo de 2005, enquanto o trabalho pedagógico coletivo era desenvolvido na forma de Projeto de Integração das Áreas, não dispúnhamos de horário para reunião de planejamento. Como forma de suprimos esta necessidade encontramos a alternativa da utilização dos dois primeiros módulos/aula para nos reunirmos e planejarmos as atividades pedagógicas. Assim, nos organizávamos de forma que, a cada quarta-feira, uma das professoras ministrava os dois primeiros módulos/aula, enquanto, as demais professoras se reuniam para planejar as aulas, pois não poderíamos deixar de atender às alunas com os sete módulos/aulas a cada manhã, conforme a base curricular do curso. Desta maneira, o grupo de professoras desenvolvia as práticas pedagógicas coletivas nos cinco módulos/aula restantes da manhã.

Porém, este não era um formato considerado adequado pelo grupo de professoras, pois a concepção para o desenvolvimento do trabalho pedagógico previa a permanência deste coletivo de professoras e alunas durante os sete módulos/aulas e a presença de todas as professoras nas reuniões de planejamento.

Na busca da superação definitiva desta situação, o grupo de professoras solicitou reuniões com a coordenadora do Curso Normal e a direção da escola com o propósito de reivindicar um horário de reunião para organização e discussão sobre a disciplina de TPE. Diante do reconhecimento da necessidade das reuniões por parte da direção, em 2006, o grupo de professoras conquistou um horário de dois módulos/aula para reunião, a serem realizados no turno da noite, quando o projeto já havia sido transformado na disciplina de TPE.

No decorrer dos anos letivos, as práticas docentes com o trabalho pedagógico coletivo possibilitam alterações e mudanças no ensino para atender as características dos diferentes grupos de alunas que constituem a turma de TPE, que se renova a cada ano. Dessa forma, no início do ano letivo, são levantadas as expectativas de aprendizagens das alunas, as temáticas a serem exploradas, pesquisadas e aprofundadas no decorrer da disciplina de TPE. De acordo com as ideias de Porto (2000), a escola não deve definir antecipadamente o que é significativo ou não para os alunos, e sim considerar os diferentes segmentos

culturais constitutivos das vivências dos alunos, possibilitando a construção do que é significativo a partir das atividades e experiências desses, dos conhecimentos e iniciativas dos professores, observando a sistematização dos propósitos a serem atingidos.

Neste sentido, na visão de Cunha (2007, p. 127), os alunos “são pessoas culturalmente situadas, com aspirações e representações da realidade que definem suas expectativas e possibilidades. São portadores de saberes que precisam ser levados em conta e ressignificados”.

A situação proposta pelos professores para a construção do planejamento apoia-se em Freire (1996, p. 25) ao explicar que, “[...] educador e educando são sujeitos do processo educacional, em permanente inter-relação com o objeto de conhecimento, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Considerando as palavras de Freire, o grupo de professoras acredita que no processo de ensino e de aprendizagem deva ser estabelecida uma via de mão dupla, com um vai e vem constante de interações que possibilitem a construção do conhecimento, da formação e da transformação de alunas e de professoras.

Partindo das expectativas, necessidades e interesses do grupo de alunas, construímos, no coletivo de professoras e alunas, o planejamento das aulas, as quais são constituídas por experiências pedagógicas, envolvendo recursos e estratégias metodológicas diversificadas. A forma de interação professoras/professoras, professoras/alunas e alunas/alunas estabelecida, assim como e a ampliação e a diversificação do espaço/tempo de sala de aula, possibilitam ao coletivo vislumbrar o desenvolvimento de práticas integradoras e as movimentações para as ações docentes. Esta movimentação proposta na disciplina de TPE vai ao encontro das ideias contempladas por Penteadó (2002), referentes ao agir comunicacional do professor, o qual prevê para os sujeitos da educação (professor e alunos) uma atuação em parceria, em que ambos, trabalhando em conjunto, valorizem a iniciativa, o trabalho em grupo, a criatividade e a autonomia dos envolvidos no processo educativo.

Na disciplina de TPE, as professoras movimentam-se em sala de aula com o intuito de provocar discussões sobre as temáticas em estudo, lançando desafios,

instigando a busca pelas descobertas, privilegiando a ocorrência do estabelecimento de interlocuções entre as alunas e professoras para a construção do conhecimento. Nas aulas, estão presentes atividades interativas e diversificadas, com a exploração de diferentes linguagens, que extrapolam a leitura e a escrita, ocupando, também, diferentes espaços destinados aos fazeres pedagógicos, além dos limites das salas de aula. Diante desta perspectiva de trabalho docente Montardo (2005, p. 89) afirma que:

A sala de aula é o espaço que pode ter dimensões diferentes das que conseguimos ver. Ela é espaço de convivência e pode ser espaço de vivências sem limites quando aos partícipes é permitido extrapolar suas paredes e seus assuntos pré-determinados. Nesse amplo espaço de vivências extrapola-se os muros escolares, e o ato de educar torna-se um ato de interação, respeito e coerência.

Na disciplina de TPE, essa forma de ser e de estar na sala de aula, apresenta-se diferenciada. Não estamos mais isoladas dos nossos pares. Agora, somos várias professoras unidas com as alunas. As professoras, cada uma com a sua formação específica, cada uma com as suas histórias de vida pessoal e profissional, reunidas para a atuação docente em processo de trabalho pedagógico coletivo. Assim, nos sentimos encorajadas para ousar e desafiar-nos. Trabalhamos com uma diversidade de experiências construídas no coletivo de professoras e alunas, possibilitando-nos olhares mais abrangentes para (re)construção de propostas pedagógicas.

Desse modo, a disciplina de TPE torna-se um cenário propício e fértil para professoras e alunas avançarem em mudanças e inovações pedagógicas para a produção de novos saberes na escola. Reconhecendo essas possibilidades, e imbuídas do propósito de nos desafiar-mos na busca de alternativas de propostas pedagógicas, a partir do ano letivo de 2009, o trabalho coletivo é realizado através de Projetos Didáticos.

Os pressupostos teóricos para fundamentação dos Projetos Didáticos tiveram suporte nas ideias de Grellet (2001), para quem eles possibilitam a construção de planejamentos que atendam às questões e/ou situações reais e concretas de aprendizagens. A compreensão da situação-problema, das dificuldades

e necessidades dos alunos é o objetivo do projeto didático. A busca pela escolha do tema de estudo, das ações metodológicas, da construção das práticas docentes a serem realizadas e da avaliação do processo de aprendizagem são contemplados no passo a passo da organização do Projeto, que se efetivam com a participação e discussão entre os professores e os alunos.

No transcorrer dos anos letivos de 2009 a 2012, as temáticas de estudo preponderantes nos Projetos Didáticos da disciplina de TPE eram relacionadas às discussões sobre as infâncias e os saberes docentes. Nos meus cadernos de atividades pedagógicas da disciplina de TPE, encontro registros das propostas pedagógicas realizadas nesses projetos. A seguir, descrevo detalhadamente dois projetos que abordaram cada uma das referidas temáticas. Justifico a minha escolha em relatar esses Projetos Didáticos, por esses terem sido os elencados pelas professoras como os que continham as práticas docentes mais significativas²⁶ para as professoras de TPE, de acordo com suas falas, no segundo encontro do grupo focal desta pesquisa.

O tema *As Infâncias* foi discutido, explorado, planejado e desenvolvido no projeto didático que teve como título: *Diferentes faces da infância: descobrindo a realidade*²⁷. Os objetivos deste projeto se constituíram em reconhecer a compreensão das alunas sobre o conceito de infâncias e analisar concepções de infâncias a partir de diferentes espaços do cotidiano vivenciados pelas crianças.

Para o desenvolvimento da primeira etapa do projeto didático, o grupo de professoras buscou recriar experiências realizadas por Figueiredo et al (2006), em grupos de formação de professores, baseadas na exploração das memórias de infâncias das alunas/professoras. Assim, nós, professoras e alunas, abrimos e remexemos nos baús das nossas infâncias, num exercício de lembrar e trazer ao presente lembranças, fatos e marcas vivenciadas por nós enquanto crianças.

O encaminhamento da atividade *Abrindo os baús, remexendo as nossas infâncias*, desenvolveu-se através da criação, pelas professoras, de um ambiente

²⁶ Informações mais detalhadas sobre este assunto estão descritas no capítulo 4, que apresenta as Etapas da Pesquisa.

²⁷ O artigo de autoria de Santos e Maciel (2010), que apresenta o projeto didático intitulado “Diferentes faces da infância: descobrindo a realidade”, encontra-se publicado, na íntegra, no livro *Diários Educativos 5: Cultura, Infância e Educação Infantil*, organizado por Márcio Figueiredo [et al] e publicado pela Editora Universitária da UFPEL em 2010 (p. 41 a 56).

acolhedor de uma sala de aula e propício à descontração e à aproximação do grupo. Preparamos o cenário cuidadosamente e, no momento do ingresso, as alunas passavam por um túnel e eram encaminhadas a uma sala que não possuía classes e cadeiras, mas almofadas, tapetes, espelhos, brinquedos, balões, música ambiente e guloseimas como: balas, pipocas, rapadurinhas e pirulitos.

Nesse ambiente, foi possibilitado às professoras e alunas abrirem seus baús, suas caixas, seus álbuns, suas sacolas, suas maletas das quais foram retirados diferentes objetos, revelando verdadeiras relíquias. Vimos aparecer bonecas, figurinhas, fotografias, livros de literatura infantil, carrinhos e panelinhas que revelaram, uma a uma, as memórias, segredos, significados, emoções das infâncias de cada uma de nós.

A realização dessa atividade para nós, professoras e alunas, foi carregada de sentidos e nostalgias, produzindo histórias e vivências na busca de ressignificar nossas infâncias na trajetória da formação inicial de professoras. Essa atividade representou o começo das nossas reflexões e discussões, revelando as ideias sobre a *infância* presente nas alunas.

Na segunda etapa do projeto, como uma forma de ampliar os olhares das alunas sobre diferentes infâncias, foi proposto um debate, logo após assistirem o filme *Crianças Invisíveis* (CRIANÇAS, 2005). Na continuidade do trabalho, as alunas realizaram a leitura do artigo *Andando por creches e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de estágio* (OSTETTO, 2002).

Para a terceira etapa do projeto didático foi proposta uma pesquisa de campo em diferentes espaços de vivências das infâncias. Para a realização da pesquisa, o grupo de professoras baseou-se em pressupostos teóricos de Freire (1996, p. 32), que afirma:

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço ou comunicar e anunciar a novidade.

A pesquisa, nessa fase do projeto, representou, para o grupo de alunas, a aproximação do cotidiano e do conhecimento das relações das crianças com o meio e com o outro constituinte das suas infâncias.

O planejamento da pesquisa de campo e a metodologia de investigação foram construídos, coletivamente, por professoras e alunas em sala de aula. Seguimos os pressupostos das pesquisas na área da Sociologia da infância que, de acordo com Sarmiento (2005), indicam a utilização de metodologias participativas para instrumentalizar os pesquisadores a escutarem as vozes das crianças, ou seja, saber mais sobre o que elas gostam, o que desejam e o que pensam.

A interação com as crianças investigadas ocorreu com a utilização de atividades lúdicas como a contação de histórias e entoação de músicas infantis, jogos, brincadeiras e encenações com fantoches; o que permitiu às alunas uma aproximação com os grupos de crianças, no momento de proporem uma roda de conversa como instrumento de investigação sobre seus mundos, suas relações escolares e familiares, sobre as culturas que produzem, enfim, de suas infâncias, em um movimento de dar vozes às crianças, creditando suas falas como válidas, para registrá-las e documentá-las na pesquisa (SARMENTO, 2005).

O grupo de alunas foi instigado a pensar sobre os locais nos quais as crianças estão presentes e que serviram para o desenvolvimento da investigação. Partindo das suas indicações, a pesquisa de campo foi realizada em diferentes espaços de vivências das infâncias, tais como: escolas regulares de Ensino Fundamental, em escolas infantis, em escolas especiais e em lares assistenciais.

Ao término de todas as atividades que envolveram a investigação, foi realizado um seminário para apresentação da pesquisa de campo, com o grupo de professoras e as alunas para socializar os achados da pesquisa.

O processo compartilhado de construção do projeto didático apontou como produto final a confecção, pelas alunas, de um portfólio²⁸ individual, contemplando todo o desenvolvimento do projeto didático.

²⁸ Portfólio aqui compreendido, a partir das ideias de Alarcão (2008), como um conjunto coerente de documentação, refletidamente selecionada, significativamente comentada e organizada, reveladora de percurso profissional ou estudantil.

O segundo projeto aqui descrito, foi realizado em 2012, envolveu a construção da Colcha de Retalhos, como título *Costurando Vivências*, abordando o tema *Recordações das primeiras vivências escolares*. O projeto desenvolveu-se durante um trimestre letivo e teve como objetivos lembrar as vivências escolares de alunas e professoras e socializar no grupo as vivências de diferentes tempos escolares.

A primeira etapa do projeto contemplou o momento em que alunas e professoras, reunidas na sala do Curso Normal, assistiram ao filme *Colcha de Retalhos* (COLCHA, 1995). Para a projeção de filmes, a sala dispõe de um telão e aparelho de *data show* e som, com cadeiras confortáveis, o que permite tornar o ambiente mais próximo de uma pequena sala de cinema. Durante a projeção do filme, as professoras distribuíram pipocas e balas ao grupo.

Após assistirem o filme, foi proposta uma discussão e análise. Questionamentos, pontos de vistas, observações e reflexões compuseram o debate sobre os temas abordados, os quais foram registrados no formato de um texto coletivo construído a partir das discussões em sala de aula.

A sequência das atividades desenvolvidas no projeto foi determinada pelo consenso entre alunas e professoras que definiram como produto final a materialização, através da confecção, de uma colcha de retalhos.

A colcha de retalhos do grupo foi confeccionada em sala de aula, com o envolvimento de alunas e professoras que tiveram como propósito materializar em um retalho de tecido as lembranças de suas vivências escolares. Nas movimentações para a construção dos pequenos retalhos individuais, agulhas, linhas, alfinetes, fitas coloridas, tintas, pincéis, miçangas, colagens, desenhos e recortes diversos foram se misturando com as lembranças vividas na escola por professoras e alunas. Trocas foram estabelecidas em muitos sentidos. Quem não sabia costurar era auxiliado por quem dominava essa habilidade; materiais que umas dispunham em maiores quantidades eram emprestados para quem não os possuía; experiências vividas no cotidiano escolar eram compartilhadas, tempos, espaços e ações escolares foram discutidos, questionados e comparados, proporcionando a reflexão sobre práticas docentes e produção de saberes docentes.

Após o término da confecção de cada retalho individual, eles foram sendo costurados, interligadamente, para darem origem à colcha.

Como finalização do projeto, foi realizado um seminário para a apresentação da colcha de retalho e para a socialização das reflexões acerca de sua confecção.

Penteado (2002), ao referir-se ao trabalho pedagógico que privilegia condutas dialógico/comunicacionais, destaca que é necessário o professor utilizar diferentes linguagens para alcançar os objetivos e viabilizar a comunicação humana. A autora acrescenta que: “cumpre-nos, além de refinar o uso da linguagem oral da e escrita, com que tradicionalmente trabalhamos, [...] explorar outras linguagens como a pictórica, a musical, a literária, a expressão corporal, a cinematográfica e a televisual” (PENTEADO, 2002, p. 23).

O exercício de relatar práticas docentes realizadas em TPE, recupera, em minhas lembranças, os momentos da construção dos planejamentos, do desenvolvimento e da avaliação do trabalho, no coletivo de professoras e alunas. Muitos desses momentos foram permeados por discussões de diferentes ideias, por propostas pedagógicas diversificadas, por defesas de encaminhamentos metodológicos divergentes. Outros tantos momentos, foram repletos de descobertas de conhecimentos, de surpresas diante da superação de dificuldades e da demonstração do potencial das alunas e professoras no enfrentamento dos desafios propostos na disciplina. Momentos todos que justificam o prazer que sinto em ser professora e pesquisadora neste coletivo de trabalho.

A disciplina de TPE, mesmo constituída por um grupo de professoras, possui uma característica particular, diferenciada das demais disciplinas que compõem a grade curricular da escola²⁹, que é a ausência de uma coordenadora para o desenvolvimento do trabalho.

A ausência de uma coordenadora faz com que o grupo de professoras se autocoordene, partilhando ideias e diálogos constantes com respeito às individualidades nas tomadas de decisões. Porém, em situações de

²⁹ No CMP, as diferentes áreas do conhecimento e as diferentes habilitações do Curso Normal, por serem compostas por vários professores, possuem coordenadoras(es). Porém, a estrutura de organização da escola não prevê uma coordenadora para uma disciplina específica, como é o caso de TPE.

encaminhamentos de demandas burocráticas e administrativas para a dinamização do trabalho pedagógico, a ausência de uma coordenadora se faz sentir no grupo. Esse fato é destacado pelas professoras nos momentos de reflexões e avaliação do trabalho realizado na disciplina de TPE.

Um momento marcante e muito esperado pelas alunas do Curso de Normal, na disciplina de TPE, é o pré-estágio. O pré-estágio, no Curso Normal do CMP, é uma experiência de prática docente vivenciada individualmente pelas alunas, em escolas da rede pública municipal e estadual. O período do pré-estágio contempla a observação de aulas, o planejamento e a execução do exercício da docência em anos iniciais da Educação Básica. Durante este período, que dura em média um mês e meio, e ocorre entre os meses de setembro e outubro, as aulas e as reuniões da disciplina de TPE são destinadas ao planejamento e à organização de práticas a serem desenvolvidos pelas alunas nas escolas-campo de pré-estágio.

Após a realização do pré-estágio, a continuidade da disciplina de TPE contempla discussões sobre as temáticas relacionadas às práticas docentes exercidas pelas alunas, ao relato das experiências vivenciadas, à partilha de saberes e à socialização das interações ocorridas neste período.

4.1.4. As professoras da disciplina de Teoria e Prática de Ensino

O quadro de professoras de TPE, a partir de 2006, era composto por 13 professoras atuantes nos dois adiantamentos do Curso Normal, no 2º ano, na modalidade de Aproveitamento de Estudos/Nível Pós-Médio, e no 4º ano, Nível Médio.

No decorrer dos sete anos letivos de desenvolvimento de TPE, houve mudanças na composição do quadro docente da disciplina, para atender às necessidades de afastamento de algumas professoras e às alterações da base curricular do curso, o que determinou a saída e a inclusão de professoras. Durante este período, vinte e cinco professoras tiveram a oportunidade de fazer parte do trabalho pedagógico coletivo, em momentos alternados. No ano letivo de 2011, o grupo de TPE era composto por dezessete professoras, o maior número de docentes até agora, trabalhando coletivamente. Com as alterações na grade

curricular da disciplina de TPE, em 2012, o grupo passou a ser constituído por 13 professoras.

Essa movimentação na composição do grupo de professoras foi acompanhada por mim. Participar das discussões em torno das necessidades de mudanças nas cargas horárias das disciplinas e na grade curricular, assim como reconhecer, juntamente com as demais professoras, as fragilidades do trabalho e iminente tomada de decisões para qualificação dos fazeres pedagógicos, fez parte do meu cotidiano profissional, uma vez que sou professora da disciplina de TPE desde 2006.

O quadro a seguir apresenta dados sobre o ingresso e a permanência das professoras de TPE, no período de 2006 a 2012.

Quadro 4 – Ingresso e permanência das professoras em TPE (2006 a 2012)

PROFESSORA	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
A	X	X	X	X	X	X	-
B	-	-	X	X	X	X	X
C	X	X	X	X	X	X	X
D	X	X	X	X	X	X	X
E	-	X	X	X	X	X	X
F	X	-	-	-	-	-	-
G	X	X	X	-	-	-	-
H	X	X	-	-	-	-	-
I	X	X	X	X	X	-	-
J	X	X	X	X	X	X	X
K	X	X	X	X	X	X	X
L	X	X	X	X	X	X	X
M	X	X	X	X	X	-	-
N	-	X	X	X	X	X	X
O	-	-	-	-	X	X	X
P	-	-	-	-	X	X	X
Q	X	X	-	-	-	-	-
R	-	-	-	-	X	X	-
S	-	-	-	-	X	X	X
T	X	X	X	X	X	X	-
U	-	X	X	X	X	X	X
V	-	-	-	-	-	X	-
W	-	-	-	-	-	X	-
X	-	-	-	-	-	X	-
Y	-	-	-	-	-	-	X

Fonte: Elaborado pela autora com dados fornecidos pelo Setor de Pessoal do CMP no ano de 2012.

Observar o quadro acima, provoca em mim um certo sentimento de saudosismo, pois me faz lembrar de cada uma das colegas professoras que fizeram parte deste grupo de trabalho. Também me faz refletir que marcar com um X os anos de trabalho de cada professora na disciplina de TPE é materializar, de forma muito reducionista, a dimensão das práticas docentes realizadas por elas. Esta materialização serve apenas para dar um panorama geral de suas permanências no grupo.

Nesse contexto, o quadro indica que, das 25 professoras que participaram da disciplina de TPE, treze estiveram neste grupo por, no mínimo, cinco anos, enquanto cinco professoras permanecem desde a criação da disciplina.

Ao mesmo tempo em que observo os dados apresentados no quadro, vou lembrando, com muita clareza, as vozes, as palavras, o agir e as formas de atuação das colegas em sala de aula e nas reuniões de TPE. Além disso, recordo os lamentos de algumas delas, em relação à saída das colegas, justificadas pela perda do convívio e do potencial pedagógico destas. Enquanto outras evidenciavam a expectativa com a chegada das novas professoras no grupo de trabalho.

As professoras que estavam atuando na disciplina de TPE, no ano letivo de 2013, foram as professoras convidadas a serem os sujeitos desta pesquisa.

4.2. Etapas da Pesquisa

Nesta pesquisa, desenvolvi estratégias de investigação que me possibilitaram reunir elementos para compreender, analisar e interpretar as formas como as professoras percebem, sentem e produzem saberes no trabalho pedagógico coletivo. Para tal, me inspirei nas palavras de Brandão (2003, p. 45), ao assinalar:

Apreendi [...] que melhor do que minhas máquinas são as minhas mãos. E quem as dirige não são as ferramentas de que me valho, mas o meu coração e a minha mente, que dão sentido à madeira que trabalho, às ferramentas e às minhas mãos.

Considero que não posso dispensar e nem menosprezar a utilização de tecnologias, máquinas ou ferramentas, tais como computador, internet, impressora,

redes de comunicação sociais, entre outras tantas, mas estou certa de que o que me moveu, o que me impulsionou na construção do *artefato/pesquisa* desenvolvido, foi a importância e o sentido que atribuo ao trabalho docente do qual participo, aliado à minha curiosidade como professora-pesquisadora no trabalho coletivo.

No momento em que dou início à escrita das etapas que constituíram o processo desta investigação, não posso deixar de lembrar as palavras, várias vezes proferidas pela minha orientadora, nos nossos Seminários de Orientação de Tese: “para escrever as etapas da pesquisa, descrever como aconteceram todos os momentos vivenciados, é necessário que deixemos passar em nosso pensamento todos os acontecimentos como se fosse num filme”³⁰. É assim que busquei relembrar, momento a momento, passo a passo, as etapas vividas na pesquisa. Suas palavras ainda ecoam em meus pensamentos. A sensação que me acompanha é verdadeiramente essa: realizar o exercício de rever um filme, cujas cenas são constituídas de professoras. Assim, as cenas dão forma ao artefato/relatório de pesquisa que passo a descrever, considerando os instrumentos e técnicas utilizadas, tendo como cenário de fundo o CMP.

4.2.1. Primeira Etapa

Num primeiro momento, no dia 31 de maio de 2012, realizei uma reunião com a diretora geral da escola, a diretora de turno, a coordenadora do Curso Normal e a coordenadora pedagógica do CMP, para apresentar o projeto de pesquisa e solicitar autorização³¹ para pesquisar na escola onde sou docente. Nessa ocasião, recebi a autorização para realização da pesquisa e fui orientada a me dirigir à Secretaria Municipal da Educação e dos Desportos (SMED)³², para solicitar autorização oficial para execução da pesquisa na escola.

Assim, com a documentação necessária para solicitar a autorização³³ para realização da pesquisa, encaminhei-me, em 18 de outubro 2012, a SMED, mais

³⁰ Fala proferida pela Prof^a. Dr^a. Tania Porto e registrada no diário de campo da autora.

³¹ Apêndice 1.

³² Este trâmite é uma exigência da SMED, a ser cumprido por todo pesquisador que pretende eleger as escolas da rede pública municipal como seu campo de pesquisa.

³³ Apêndice 2.

especificamente ao setor de Gerência do Ensino Fundamental e Médio. Após contar com a compreensão da representante da SMED sobre a relevância do estudo que pretendia realizar, recebi a autorização para a sua efetivação.

Ainda nesta etapa, nos meses de março e abril de 2013, procedi à coleta de dados bibliográficos nos documentos da escola, tais como: Regimento Interno da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio do Colégio Municipal Pelotense; Regimento Parcial do Curso Normal; Projeto Pedagógico do CMP (aprovados em 30 de dezembro de 2009, pelo parecer nº 010/2009 do Conselho Municipal de Educação) e Projeto de Implantação do Curso Habilitação Magistério de 1991. Essa investigação documental se fez necessária para conhecer os dados históricos e atuais da escola e contextualizar a realidade pesquisada. Os dados desta investigação bibliográfica estão descritos nos itens 4.1.1. e 4.1.2. desta tese.

Para a realização da investigação documental, contei com a colaboração da Coordenadora Pedagógica Geral da Escola e da Coordenadora Pedagógica do Curso Normal que possibilitaram o acesso ao material que eu necessitava, concedendo-me liberdade de tempo e manuseio da documentação que estava arquivada no Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) e na Coordenação do Curso Normal. Bem como disponibilizaram alguns desses documentos para que eu pudesse fazer fotocópias para pesquisá-los em casa e/ou anexá-los ao relatório da pesquisa.

4.2.2. Segunda Etapa

Em razão da intenção de minha pesquisa estar voltada para o trabalho coletivo, desde o meu ingresso no curso de Doutorado, conversava com as professoras do grupo sobre o percurso acadêmico que eu realizava, informando-as sobre as disciplinas, seminários, reuniões de orientação, congressos e palestras das quais participava. E, ainda, sobre alguns aspectos relacionados à construção da escrita do meu projeto de qualificação da tese.

Acredito que essa foi a melhor forma que encontrei para socializar com o grupo de professoras a respeito dos movimentos de formação no Doutorado, na busca de integrá-las a este processo que é meu, mas do qual elas também são

parte fundamental. Assim, aguardei com ansiedade o momento de convidar as colegas/professoras para serem os sujeitos da minha pesquisa.

Decidi, então, que o momento da realização do convite seria em uma reunião da disciplina de TPE. Desta forma, no dia 23 de maio de 2013, formalizei o convite para as colegas participarem como sujeitos da pesquisa. Neste momento, expliquei-lhes que sua participação na pesquisa deveria atender a duas condições: ter no mínimo 4 anos de atuação na disciplina de TPE e aceitar participar da pesquisa. A primeira condição foi estabelecida por considerar que este tempo evidencia que as professoras tenham no mínimo 50% do tempo de realização do trabalho pedagógico coletivo, uma vez que o ano de 2013 seria o oitavo ano da disciplina de TPE.

Nesta reunião em particular, estavam presentes nove professoras³⁴. Para minha tranquilidade e satisfação, todas as professoras presentes na reunião aceitaram o convite. Desejo salientar que o momento da aceitação delas foi emocionante para mim. O que compreendi como uma forma de respeito e colaboração das colegas para com a pesquisa, além de significar reconhecimento e valorização do trabalho coletivo por todas nós realizado.

Nesta reunião solicitei-lhes que assinassem o Termo de Livre Consentimento³⁵. Algumas professoras manifestaram-se curiosas e questionaram sobre alguns aspectos das etapas da pesquisa, referentes aos instrumentos a serem utilizados e aos momentos e tempos que elas deveriam se envolver com a pesquisa. Procurei esclarecer os questionamentos e adiantei-lhes que organizaria orientações por escrito e um cronograma com todas as atividades que realizaríamos no transcorrer da coleta de dados. Solicitei, ainda, o preenchimento da Ficha de Caracterização das Professoras Participantes da Pesquisa³⁶, com o propósito de obter dados referentes ao histórico profissional das professoras no desempenho de suas atividades docentes no CMP e no Curso Normal. Para o preenchimento desta

³⁴ Três professoras não compareceram nessa reunião, duas delas estavam em licença de saúde. A terceira professora ausente na reunião não poderia ser convidada, pois ingressou na disciplina de TPE no ano de 2012, não contemplando, portanto, a condição de tempo de permanência na disciplina, estabelecido pela pesquisadora.

³⁵ O Termo de Livre Consentimento encontra-se no Apêndice 3.

³⁶ A Ficha de Caracterização dos Professores Participantes da Pesquisa encontra-se no Apêndice 4.

ficha, foram solicitados dados até o ano letivo de 2012, tendo em vista que a coleta de dados previa a investigação entre 2006 e 2012.

As professoras que estavam de licença de saúde e não compareceram a esta reunião, foram procuradas por mim, ao retornarem para a escola, e, mediante o convite, também aceitaram participar da pesquisa. Assim, o grupo estava, até aquele momento, composto por 11 professoras. Porém, nos dias que antecederam ao início da coleta dos dados fui avisada, pela coordenadora do Curso Normal, que duas professoras estariam afastadas da escola, por motivo de licença de saúde. Além disso, fui informada por outra de sua impossibilidade para participar da pesquisa, devido a uma alteração no horário de trabalho na escola, o qual coincidiria com o horário previsto para os encontros do grupo focal. Desta forma, o grupo da pesquisa contou com oito professoras. Passo, nas páginas seguintes, a apresentar cada uma das professoras, representadas através das letras, de “A” a “H”.

4.2.2.1. As professoras: sujeitos da pesquisa

As professoras participantes desta pesquisa têm a formação acadêmica e o tempo de trabalho docente descritos no Quadro 5.

Quadro 5 – Formação acadêmica e tempo de trabalho docente das professoras

PROFESSORA	FORMAÇÃO ACADÊMICA		TEMPO DE TRABALHO		
	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO Especialização/Mestrado* Teoria e Prática de Ensino e Mestrado em Educação*	MAGISTÉRIO	CURSO NORMAL HABIL. ANOS INICIAIS	TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO
Patrícia	Pedagogia	Teoria e Prática de Ensino e Mestrado em Educação*	16 anos	4 anos	4 anos
Maria	Lic. Música	Educação Infantil	15 anos	4 anos	4 anos
M ^a Lúcia	Lic. Biologia	Ecologia Humana	30 anos	18 anos	4 anos
Elaine	Lic. História	Gestão Educacional	11 anos	6 anos	6 anos
Carla	Pedagogia	Educação Infantil	23anos	19 anos	7 anos
Gislaine	Pedagogia	-----	18 anos	10 anos	5 anos
Ana	Artes	-----	24 anos	17 anos	7 anos
Rita	Letras	-----	23 anos	12 anos	5 anos

Fonte: Dados obtidos através do preenchimento, realizado pelas professoras, da Ficha de Caracterização das Professoras Participantes da Pesquisa, em 23 de maio de 2013.

Os dados apresentados no Quadro 5 me permitem afirmar que o grupo é composto por três professoras com formação em Pedagogia, uma com Licenciatura em Letras, uma com Licenciatura em Biologia, uma Licenciatura em História, outra com Licenciatura em Música e outra com Licenciatura em Educação Artística. É importante ressaltar que, das oito professoras, cinco possuem Curso de Pós-Graduação, em Nível de Especialização na área da Educação, sendo que uma destas possui, também, Curso de Mestrado em Educação.

No que diz respeito ao tempo de trabalho no Magistério, quatro professoras têm entre 11 e 18 anos de trabalho docente, três delas têm entre 23 e 24 anos de trabalho docente e uma tem 30 de trabalho docente. Especificamente, em relação ao tempo de trabalho docente no Curso Normal do CMP, três professoras têm entre 4 e 6 anos de trabalho e cinco delas têm entre 10 e 18 anos nesta atuação.

Em relação à atuação na disciplina de TPE, cinco professoras têm entre 4 e 5 anos de atuação e três delas têm entre 6 anos e 7 anos nesta prática docente.

Com estes dados é possível constatar que as professoras possuem um longo percurso de atividades docentes, em especial, dedicado à formação inicial de professores no Curso Normal do CMP.

4.2.3. Terceira Etapa

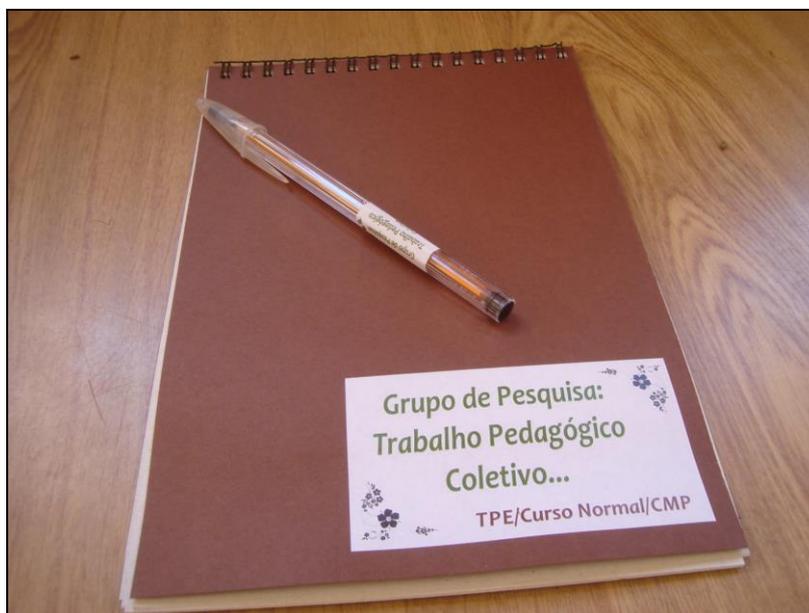
A banca de qualificação do projeto de tese aconteceu em 19 de agosto de 2013. Até aquele momento, eu já havia realizado as duas primeiras etapas da pesquisa e, após a qualificação do projeto, procedi às reformulações e orientações sugeridas pela banca, e, juntamente com a minha orientadora, tomamos as decisões necessárias para que eu desse continuidade à etapa seguinte: coleta de dados com os encontros do grupo focal.

Assim, a terceira etapa aconteceu entre os meses de outubro e novembro de 2013, com a realização dos encontros do grupo focal. Realizei cinco encontros com as professoras, para discussão de temas referentes ao trabalho pedagógico coletivo na disciplina de TPE.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados no grupo focal consistiram no diário de campo para anotações da pesquisadora, gravações de áudio, bloco de anotações dos sujeitos da pesquisa e registros fotográficos.

Um dos instrumentos de coleta de dados que havia sido previsto consistia em um bloco de anotações no qual as professoras, no decorrer dos encontros, deveriam fazer o registro do que lhes fosse solicitado. Os blocos de anotações foram confeccionados por mim e entregues a elas no primeiro encontro do grupo focal, acompanhados de uma caneta devidamente identificada por uma etiqueta adesiva na qual estava escrito: Grupo de Pesquisa: Trabalho Pedagógico Coletivo.

Fig. 1 – Bloco de anotações e caneta



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

No quadro a seguir, apresento uma síntese dos encontros do grupo focal.

Quadro 6 - Síntese dos encontros do grupo focal

Encontro/Data	Professoras Presentes	Temática	Proposta
1º- 29 de outubro	8	Percepções e Sentidos	Construção da Linha do Tempo e narrativa oral: as percepções e sentidos atribuídos ao trabalho coletivo
2º -5 de novembro	8	Práticas Docentes Significativas	Pesquisa nos Cadernos de Registros Pedagógicos das práticas docentes significativas. Narrativas orais
3º-12 de novembro	6	Aprendizagens pessoais e profissionais	Pesquisa nos Cadernos de Registros Pedagógicos: aprendizagens pessoais profissionais. Narrativas orais
4º -19 de novembro	6	Saberes Produzidos	Discussão sobre os saberes produzidos no trabalho coletivo: narrativas orais
5º -26 de novembro	6	Construção do Artefato	Construção e materialização do trabalho coletivo

Fonte: Diário de campo da pesquisadora (2013).

Dessa maneira, os encontros do grupo focal foram sendo construídos passo a passo, e eu fui atentamente me envolvendo com todos os detalhes, tais como: o horário adequado às professoras; a escolha e permissão para a utilização da sala onde seriam realizados os encontros; a forma de divulgar os encontros; o material a ser utilizado; até o aspecto principal que envolveria a decisão sobre as temáticas trabalhadas e os elementos necessários para as interações entre a pesquisadora e os sujeitos no grupo focal, sem esquecer é lógico, os propósitos da investigação.

Uma das minhas preocupações era não criar uma necessidade extra de horário para as colegas estarem na escola, para além de sua carga de trabalho. As professoras são também Supervisoras de Estágio e, no primeiro semestre, estão envolvidas com tarefas demandadas por essa atividade; ou seja, realizam, semanalmente, visitas às escolas (supervisão de estágio), participam de reuniões de orientação com as estagiárias, e, ainda participam de reuniões com as colegas supervisoras.

Em função dessa estrutura de trabalho, organizei o cronograma para que os encontros acontecessem no segundo semestre do ano letivo de 2013, tendo em vista que possibilitaria uma maior disponibilidade das professoras. Assim, os

encontros realizaram-se no final de tarde das terças-feiras, no horário das 17h 30min. às 18h 45min.. Inicialmente, previ como data para o primeiro encontro do grupo focal o dia 22 de outubro de 2013, porém, em função das comemorações do aniversário da escola, foi necessário transferir essa data. Após lidar com certa frustração, pelo fato de ter que transferir o começo dos encontros, estabeleci que os encontros deveriam acontecer na seguinte sequência de datas: 29 de outubro, 5 de novembro, 12 de novembro, 19 de novembro e 26 de novembro de 2013.

Construí um convite impresso como forma de oficializar, para as professoras, o primeiro encontro do grupo focal. Acompanhando o convite, incluí um marcador de páginas confeccionado artesanalmente, a partir de um prendedor de roupas forrado com tecido de estampa florida, como forma de materializar um carinho meu para com as colegas.

Como forma de lembrar as professoras de cada encontro, nos dias antecedentes aos encontros, enviava mensagens para o celular de cada uma delas, recebendo sempre respostas atenciosas confirmando a presença ou me informando da necessidade de não se fazer presente em determinado encontro. Para proceder desta forma, confeccionei um quadro com os Contatos das Professoras Participantes da Pesquisa³⁷, o qual foi preenchido por elas com o número do telefone fixo, telefone celular e endereço eletrônico. Desta forma eu tinha como fazer contatos, durante o período dos encontros, para informar o que, extraordinariamente, acontecesse.

Para a realização dos nossos encontros, escolhi a Sala do Curso Normal. Este é o local, também, de realização das reuniões das professoras do curso, tornando-se sala de aula de TPE, nas manhãs de quintas-feiras.

A sala dispõe de equipamentos como televisão, data show, computador, quadros brancos, mesa grande e cadeiras mais confortáveis que as demais disponíveis nas salas de aula da escola. A minha escolha por este espaço justifica-se, por ser essa uma sala espaçosa e ter os equipamentos e materiais necessários. Além disso, considerei que este local é um ambiente com o qual as professoras de TPE estão familiarizadas. Acreditei que realizar os encontros num ambiente familiar lhes possibilitaria sentirem-se à vontade para interagirem entre si e com a

³⁷ Apêndice 5.

pesquisadora, favorecendo o surgimento de depoimentos, discussões e diálogos que evocariam lembranças, opiniões, formas de pensar e perceber o trabalho pedagógico coletivo. Neste sentido, compartilho as ideias de Martins (2012, p. 31), ao referir-se à construção de espaços para a realização do grupo focal na sua pesquisa: “[...] Pude observar que a construção de espaços coletivos, acolhedores, harmoniosos, afetuosos, solidários e colaborativos contribuem para o fortalecimento de parcerias e conseqüentemente, para o desenvolvimento da pesquisa”.

Em todos os encontros, recepcionei-as com um lanche para compartilharmos também sabores, além de saberes. Decidi manter, nos encontros da pesquisa, uma prática que é, por nós professoras de TPE, cultivada em algumas aulas, e na maioria das reuniões: compartilhar alimentos. O grupo de professoras compreende que o ato de “comermos juntas é socializar afetos através de sabores” (Fala de Professoras nas aulas de TPE, Registro do Caderno de Aula de TPE da pesquisadora, 20 de março de 2010).

Assim, os lanches coletivos no grupo de TPE, têm significado para as professoras, conforme assinala Freire (1986, p. 96): “A vida de grupo tem vários sabores: quente, frio, no ponto, doce, melado, cheiro de hortelã/castanha, chocolate, perfume de canela. Salgado, gelado, cheiro de maçã/palmito, frango [...] lembrando o cheiro da vida vivida, gosto de hortelã”.

Além disso, considerei necessário que elas se alimentassem, em função dos encontros estarem previstos para o final de tarde e início da noite, devido às professoras estarem trabalhando desde as primeiras horas da tarde e/ou se encaminhando para outra jornada de trabalho, no turno da noite. Previamente, planejei um cardápio com o lanche dos encontros, constituído de: sanduíches, bem-casado, pizza, bolo, pastelão de forno, pudim de leite condensado, salada de frutas e sorvete.

Fig. 2 – Lanche para o encontro do grupo focal: salada de frutas



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O lanche era realizado no início ou no final dos encontros do grupo focal, de acordo com o momento considerado, por mim, como propício para o seu encaminhamento, tendo em vista as movimentações ocorridas nas discussões das temáticas do dia.

A seguir, descrevo cada um dos encontros do grupo focal com mais detalhes.

4.2.3.1. Primeiro Encontro do Grupo Focal – 29 out. 2013

Em cada um dos encontros, cheguei à escola com uma margem de tempo suficiente para organizar a sala, o material que utilizaria (gravadores, máquina fotográfica, os blocos de anotações) e para preparar a mesa do lanche, para não atrasar o horário marcado para o início das atividades dos encontros.

Neste primeiro encontro estiveram presentes oito professoras. Após recepcioná-las dando as boas-vindas e agradecendo por sua presença, me preocupei em salientar que todos os encontros do grupo focal seriam gravados em áudio e, em algumas situações, seriam fotografados, conforme havíamos combinado.

O encontro deste dia foi composto por dois momentos. No momento inicial, propus às professoras uma atividade intitulada *Na linha do tempo: a chave para decifrar a experiência de conviver e partilhar*.

Acredito que provocar alguém a falar sobre suas memórias e fatos vividos, é remexer no passado, trazer à tona emoções, sensações, recordações; é lançar a chave para o início de uma viagem nas lembranças de uma trajetória percorrida que, ao ser rememorada, ganha vida novamente e projeta o passado no presente, tornando tênue a linha do limite do tempo. Aconteceu ontem? Já faz muito tempo? Foi em 2006, 2008 ou 2010? Parece que foi hoje! De acordo com Benjamin (1994, p. 57), “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos narrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque apenas é uma chave para tudo o que veio antes e depois”.

Assim, no primeiro encontro, as professoras foram provocadas a rememorem o trabalho coletivo na disciplina de TPE, construindo a linha do tempo com fotografias de práticas docentes realizadas pelo grupo no período de 2006 a 2012, disponibilizadas por mim. Esta estratégia de pesquisa teve como propósito trazer à tona lembranças, fatos vividos, rever ex-alunas e colegas professoras que já não estão mais trabalhando no grupo, lembrarem-se de práticas docentes realizadas em locais diferenciados, enfim, tornar esse momento a “chave” para rememorar o passado e sensibilizá-las para os passos futuros da pesquisa. Para Porto (2009b), através da proposta do pesquisador, a capacidade criadora dos pesquisados emerge, ao interagirem com outros universos sensoriais, nos quais as imagens têm primazia. Conforme Porto (2009b, p. 118):

são importantes os procedimentos de ensino e pesquisa que utilizam imagens fixas, [...], pois servem para captar valores, comportamentos, subjetividades e interesses dos estudantes [sujeitos]. A utilização de experiências – de ensino e/ou pesquisa, com imagens [...] tem por objetivo funcionar como aquecimento, e, sobretudo, provocar a reflexão e diálogo com os envolvidos [...] [Estratégias de pesquisa] que envolve[m] o uso de diferentes mídias, linguagens e sentidos fazem aflorar o conhecimento e o estabelecimento de relações.

As expressões de surpresa, de admiração, de curiosidade e de interesse em olhar as fotografias estavam presentes em seus rostos. Relembrar o trabalho

coletivo, ali traduzido em fotografias, inicialmente causou no grupo de professoras certa euforia, produzindo ebulição de falas, interrogações e sorrisos. Várias delas falavam ao mesmo tempo: estas “*são de 2011, estas são de 2012, não, são de 2009*”. Uma professora, com tom de voz mais alto, disse: “*Isso parece uma brincadeira [risadas], parece um joguinho. Essa é de 2009... Isso é arapuca da Lourdes... Isso é uma pegadinha da Lourdes e, daqui a pouco, ela vai dizer que não é nada disso*” (RITA, Encontro, 29/10/2013).

Para Porto (2009b, pp. 118-9), os sujeitos:

demonstram sensações, sentimentos e movimentos corporais [...] O trabalho com imagens [...] aproxima os sujeitos escolares, permitindo que exercitem situações dialógicas, desenvolvam a audição e valorizem as ideias uns dos outros, além de possibilitar ao pesquisador conhecer opiniões valorativas dos pesquisados sobre situações presentes nos cotidianos estudados.

Neste cenário de descontração e desafio, elas analisaram as fotos, identificando fatos, situações, marcas e momentos que lhes permitiram a construção da linha do tempo.

Fig. 3 – Construção da linha do tempo pelas professoras participantes da pesquisa (foto 1)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Fig. 4 - Construção da linha do tempo pelas professoras participantes da pesquisa (foto 2)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na perspectiva de ordenar as fotos, por ano de acontecimento, as professoras foram tecendo comentários, ora com certeza, ora com dúvidas sobre os indícios registrados em suas memórias, revelando diferentes pontos de referência. Alguns eram muito particulares a cada uma delas; outros eram comuns ao grupo de professoras. Para Porto (2003, p. 94), é interessante “observar a importância da utilização de imagens em processos comunicacionais para interação entre sujeitos, [para o] desocultamento de saberes, significados, emoções e conhecimentos presentes em suas vivências”.

Elaine manifestou a sua contribuição, afirmando: “*penso que estas fotos sejam de 2006, porque eu ainda não estava no curso, estas meninas não foram minhas alunas. Essa foto é de 2007, eu não dava aula para elas, mas eu fazia a orientação [de estágio] delas*” (Encontro, 29/10/2013). Esta professora utilizou como referencial para classificar as fotografias, a relação com o trabalho exercido naquele período, tendo como base a identificação das imagens das alunas. Partindo deste mesmo referencial, Patrícia acrescenta, “*estas fotos são de 2010 porque foi o ano*

em que eu entrei. E aqui eu era ainda coordenadora da noite” (Encontro, 29/10/2013).

Já para Gislaïne, as lembranças das fotografias remeteram-na para uma situação pessoal vivida, no momento em que ficou grávida do seu filho. Ela assim se expressou:

Caramba! Essa aqui é de 2008, porque eu fiquei grávida, só estou fazendo aqui a referência de quando eu engravidei porque a Q (professora do grupo) já não estava mais. [...] porque essa [atividade] das bolinhas eu não participei, então isso foi em 2009, porque depois do recesso eu não retornei. Eu estava de licença gestante porque eu não me lembro de nada. (GISLAÏNE, Encontro, 29/10/2013).

Outras professoras relacionam as suas lembranças pontuando-as às práticas docentes que envolveram atividades culturais, tais como visitas aos museus, teatro e a recantos que compõem a zona rural da cidade de Pelotas. A esse respeito, Rita salientou,

essa foto aqui foi no Museu Leopoldo Gotuzzo. Ah! Essa da leitura do livro [Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para prática educativa, Freire] na praça [Parque Dom Antonio Zattera], 2007 ou 2008? Essa é a atividade que nós íamos ouvir música no Sete de Abril. Ah, os passeios na Colônia Maciel e Túnel de Pedra, maravilhosos (RITA, Encontro, 29/10/2013).

Semelhante a esta postura, Maria Lúcia afirmou, mesmo considerando que possuía *“uma memória péssima. Oh, mas essa daqui é de 2012/2011, essa aqui é 2010 ou 2009. [...] essa, do Sete ao Entardecer, era ótima; que atividade bem boa!”* (Encontro, 29/10/2013). Outra professora trouxe, também, recordações das atividades pedagógicas realizadas: *“isso aqui foi uma promoção de uma loja [participamos com as alunas] e foi tão bom. Essas aqui são do passeio na zona rural”* (Carla, Encontro, 29/10/2013).

Práticas docentes, que envolveram a utilização de diferentes linguagens na sua constituição, foram elencadas pelas professoras neste exercício de relembrar seus fazeres pedagógicos.

Rita se pronunciou com veemência ao reconhecer uma atividade desenvolvida pelo grupo, na disciplina de Teoria e Prática de Ensino, “*isso aqui foi ‘a trilha dos sentidos’, claro, a trilha que nós fizemos, tenho certeza que passava por aqui, passava pelos panos, de olhos vendados*” (RITA, Encontro, 29/10/2013).

Carla lembrou, ao observar as fotos: “*Essa aqui é aquela atividade do jornal. É das histórias em quadrinhos. Ah! Isso! ‘Verdades da infância’ foi em 2009. Dois anos seguidos, a gente fez aqueles cartazes só que com as temáticas diferentes*” (Encontro, 29/10/2013).

Fotografias que apresentavam colegas/professoras que já não faziam mais parte do grupo serviram para estabelecer a relação entre o tempo e as lembranças delas. Isto ficou constatado no diálogo entre Rita e Carla, ao tentarem organizar as fotos, segundo uma cronologia, “[...] *nessa aqui está Zilá. Ah, gurias, quando é que a professora Zilá se aposentou?*” (Rita, Encontro, 29/10/2013). Carla prossegue, perguntando: “*Gurias, eu acho que, em 2011, a Gisane não estava mais, não é?*” (Encontro, 29/10/2013). Ao que Gislane complementa, afirmando: “*É, a Gisane saiu em 2011, porque ela implicava que eu estava muito magra*” (Encontro, 29/10/2013).

Na continuidade da ordenação das fotografias, para a organização da linha do tempo, as referências trazidas pelas memórias das professoras, reunidas em torno da mesa, evidenciaram a presença das alunas, pontuando as lembranças que emergiram:

Essa aqui [é da turma] da Joana e daquela outra menina. Essa aqui era da turma da Maria José³⁸, essa guria é de 2006 ou de 2007. A Júlia é da turma do Marcos. A Flávia é 2010. A da Tati, do João, 2008, já a turma da Rosa, da Laura? A essa aqui é aquela menina [...] religiosa usava saia e trança. A... como era o nome dela? (GISLAINE, Encontro, 29/10/2013).

Nestas lembranças, elas destacam situações que fazem parte do cotidiano da sala de aula e que demarcam formas peculiares de identificarem as alunas e alunos, em um contexto de turmas muito numerosas.

No ritmo de interação de professoras na construção da linha do tempo, surge a fala repentina e alta da professora Gislane “*Eu ainda não larguei a minha*

³⁸ Os nomes atribuídos às alunas e aos alunos são fictícios.

bolsa!" (Encontro, 29/10/2013). A frase pronunciada pela professora, ao se dar conta que havia chegado na sala com a bolsa no braço e se envolvido, imediatamente, na atividade, sem sequer largar a sua bolsa, chama a atenção das colegas, provocando risos e denotando o envolvimento e entusiasmo da professora para atender a atividade proposta.

Envolvidas e entusiasmada com a ordenação das fotografias, as professoras finalizaram a organização da linha do tempo. Patrícia, logo após observar a construção realizada, fez uma reflexão em relação ao trabalho pedagógico realizado em TPE:

Uma coisa que eu percebo, pela linha do tempo que a gente fez aqui, é que cada ano tem sua peculiaridade, e outra coisa, tem turmas que a gente fez horrores de coisas, só que tem outras que não. É o perfil da turma, têm atividades que tu não tem como fazer como nos outros anos, e eu acho que isso a gente coloca muito para os alunos. Quando a gente vai fazer um projeto [didático], conhecer aquela turma para saber o que a gente vai fazer, e a gente percebe. Tem anos que é muito fácil de sair [construir] o projeto, tem anos que é muito fácil de fluir as aulas de TPE, tem outros anos que é mais complicado, porque tem toda uma questão das turmas (PATRÍCIA, Encontro, 29/10/2013).

Como podemos perceber, Patrícia faz uma análise direcionada às práticas docentes realizadas ao longo do trabalho coletivo, com um olhar voltado a estabelecer comparações entre o que foi possível desenvolver em um ano letivo e outro, atribuindo à constituição das turmas de alunas o diferencial para a construção do trabalho.

A professora Rita, ao olhar a recapitulação do trabalho coletivo materializado nas fotografias da linha do tempo, disposta sobre a mesa, expressa com suas palavras, em tom contemplativo e de admiração, a sua análise: "*olhando todas essas fotos assim, agora, aqui, desde 2006 até 2012, eu fiquei olhando as diferentes formas de aprendizado que a gente trabalha em TPE, num ano de uma forma, em outro de outra*" (RITA, Encontro, 29/10/2013).

A construção da linha do tempo possibilitou-lhes um momento de descontração e de aproximação. Olhar as fotos, rever momentos e pessoas, emocionar-se, demonstrar saudosismo, divertir-se, estabelecer relações com as imagens das fotos trouxe à lembrança fatos pessoais e profissionais. Elas perceberam o trabalho coletivo realizado há certa distância de tempo, analisando-o e

reconhecendo-o como constituidor de uma trajetória profissional consolidada. Estes foram os movimentos e os sentimentos que perpassaram o momento em que as docentes estiveram envolvidas no exercício da construção da linha do tempo.

De acordo com Porto (2003, p. 95), a utilização de metodologias dialógico-participativas com uso de imagem:

[...] serve para os professores refletirem sobre suas individualidades, seus saberes e suas práticas escolares, permitindo-lhes trazerem para o debate sentimentos, emoções e vivências pessoais (de diferentes períodos de sua vida). Serve, ainda, para eles (re)pensarem suas relações, atitudes e envolvimento com os colegas e com os alunos, assim como terem um outro entendimento e uma outra ação diante de processos e questões do contexto escolar e social.

O ambiente de descontração e aproximação entre as professoras, propiciado pelas interações na construção da linha do tempo, repercutiu na continuidade dos encontros do grupo focal, facilitando a participação e a comunicação nas interlocuções entre a pesquisadora e as pesquisadas, contribuindo para a captura dos dados desta pesquisa.

No segundo momento do encontro, encaminhei-me com as professoras para sentarmos em cadeiras em torno de uma mesa, para que pudéssemos, assim, dispor o material de pesquisa que utilizaríamos durante o encontro. Procurei posicionar os dois gravadores nas pontas extremas da mesa, de maneira que fosse possível captar, com maior nitidez, as vozes de todas elas. Também providenciei a distribuição dos blocos de anotações e de canetas, para serem utilizadas quando solicitado.

Após estarmos devidamente acomodadas e à vontade com o material, começamos o diálogo sobre a temática planejada. Expliquei que elas poderiam intervir e participar espontaneamente, à medida que desejassem ou sentissem-se provocadas a fazê-lo. Desta forma, procurei adotar uma postura de mediadora, encaminhando o diálogo, para obter opiniões e encaminhar questionamentos a uma ou a outra professora.

Fig. 5 – Primeiro encontro do grupo focal



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A temática planejada para esse encontro tinha como foco abordar as percepções e os sentidos atribuídos pelas professoras ao trabalho coletivo na disciplina de Teoria e Prática de Ensino.

Inicialmente, não foi nada fácil para mim me manter na posição de neutralidade e ficar, absolutamente, distanciada do meu papel de professora no grupo, uma vez que uma das práticas mais constantes, para mim, era exatamente o contrário disso. Eu sempre participava e manifestava as minhas ideias no trabalho coletivo. Superada a dificuldade de me conter e assumir a posição de pesquisadora nos encontros, eu procurei, após a apresentação da temática, instigar a participação das colegas, sendo cuidadosa nos momentos em que precisei interferir para garantir o direito à participação de quem assim desejasse e também de garantir que a discussão não se distanciasse da temática proposta.

A participação da primeira professora aconteceu imediatamente após o término da minha solicitação. Apressadamente, Maria Lúcia perguntou: “*Eu posso dizer? Posso?*” (Encontro, 29/10/2013), demonstrando ansiedade para falar. A iniciativa de Maria Lúcia deu encaminhamento para a participação das demais, que

se manifestaram, voluntariamente, como se desejassem expressar suas percepções e sentidos.

Na continuidade das intervenções e após a participação de todas elas, as interlocuções tornaram-se mais dinâmicas com o estabelecimento de um diálogo no qual as professoras, além de expressarem as suas opiniões, também trocavam ideias entre si.

Para finalizar, solicitei-lhes que registrassem nos seus blocos de anotações algumas palavras que sintetizassem as suas principais ideias sobre as percepções e sentidos atribuídos ao trabalho coletivo.

Para encaminhar o encontro da semana seguinte, solicitei às professoras que reunissem todo o material que possuíssem sobre o trabalho coletivo, realizado desde o início da disciplina de TPE, como, por exemplo: seus cadernos de registros das aulas, textos trabalhados na disciplina, trabalhos realizados com as alunas, fotografias, etc. Neste momento, informei às colegas que todo material por elas disponibilizados ficariam comigo até o término do 5º encontro do grupo focal, pois seriam utilizados nos próximos encontros.

Como eu tinha a expectativa de que as professoras trouxessem diversos materiais, providenciei a confecção de sacolas para que elas pudessem armazenar seus materiais, facilitando, assim, a forma de transportá-los até a escola e organizá-los para presente pesquisa.

As sacolas possuíam uma etiqueta com o nome de cada professora e pertenceriam a elas ao final dos encontros. A receptividade das professoras durante o recebimento das sacolas foi calorosa e muito bem aceita. A seguir, apresento uma foto da sacola.

Fig. 6 – Sacola para o material da disciplina de TPE das professoras participantes da pesquisa

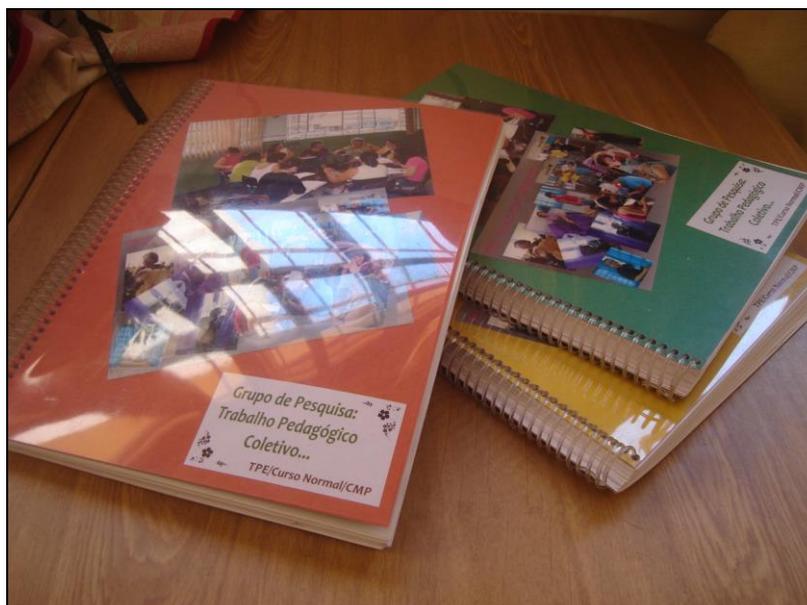


Fonte: Arquivo pessoal da autora.

4.2.3.2. Segundo Encontro do Grupo Focal – 05 nov. 2013

No segundo encontro do grupo havia oito professoras. Neste encontro foi proposto às professoras que revisitassem as práticas docentes realizadas na disciplina de TPE, através da utilização do material que eu solicitei para que elas trouxessem, a fim de que, logo após uma análise detalhada dos referidos materiais, as professoras elencassem as práticas docentes mais significativas para cada uma delas.

Como no encontro anterior elas haviam informado que possuíam pouco material de TPE de anos anteriores, tomei a decisão de construir cinco cadernos que nomeei de Cadernos de Registros Pedagógicos. Nestes cadernos, reconstruí os registros das atividades realizadas no trabalho coletivo desde 2006 até 2012, o que permitiu que as professoras pudessem fazer a pesquisa. Para a construção dos Cadernos de Registros Pedagógicos, recorri aos meus cadernos de registros das aulas de TPE e das reuniões com as colegas, bem como a outros materiais como: textos, fotografias das aulas, livros e trabalhos de alunas. Assim organizei as atividades realizadas, ano a ano, em cinco cadernos, por considerar que esse seria um número que facilitaria o manuseio pelas professoras, em duplas.

Fig. 7 – Cadernos de registros pedagógicos

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A confecção dos Cadernos de Registros Pedagógicos foi uma tarefa trabalhosa para mim, exigindo um tempo intenso dispensado à investigação e organização do material, através de digitação, fotocópias, fotografias, recortes, colagens e montagens do registro das atividades realizadas. Precisei preparar tudo de uma semana para outra. Foi um trabalho artesanal, que me proporcionou prazer ao lembrar e rever cada uma das atividades, revisitando a dedicação das professoras no planejamento das práticas docentes desenvolvidas nas aulas de TPE. No manuseio e confecção dos cadernos, tive a oportunidade de “passar o filme” da disciplina de TPE, num exercício de refazer toda uma trajetória pedagógica constituída de cenas, na sua grande maioria, marcantes e significativas na minha carreira docente.

Para dar encaminhamento à proposta do segundo encontro, apresentei às professoras os Cadernos de Registros Pedagógicos confeccionados e justifiquei a razão de tê-los feito. Cada uma delas trouxe o material nas sacolas, conforme solicitado anteriormente. As professoras apresentaram alguns cadernos, fotos e folhas soltas de trabalhos na disciplina. Apresentaram diferentes justificativas por terem levado para o encontro uma pequena quantidade de material. Elas falaram:

“Eu trouxe o meu caderno do ano passado, isso porque está junto com o desse ano, senão eu não tinha esse material, porque eu faço o processo de ir descartar” (ELAINE, Encontro, 5/11/2013).

Rita argumentou: *“Eu só tinha o material que foi salvo pela minha filha porque ela brincava com os cadernos”* (Encontro, 5/11/2013).

Já a professora Ana justificou com as seguintes palavras: *“O meu material eu tenho a maior parte digitalizado, eu fiz um site bem simples e ia alimentando, mas com o passar do tempo eu deixei de usar”* (Encontro, 5/11/2013).

Em seguida, orientei às professoras para que, a partir dos Cadernos de Registros Pedagógicos e do material trazidos por elas, revisitassem as atividades registradas, selecionando e escrevendo em seus blocos de anotações sobre as práticas docentes mais significativas.

Maria Lúcia prontamente ao solicitado por mim, manifestou-se afirmando: *“Eu não preciso olhar no material, eu já sei quais são as práticas docentes mais marcantes para mim”* (Encontro, 5/11/2013). Silenciosamente, ficou aguardando que as demais colegas continuassem manuseando os cadernos com atitudes concentradas e contemplativas.

As professoras observavam lentamente, nos cadernos, a sequência dos registros dos planejamentos, como se cada uma apreciasse cada detalhe, mergulhando em um exercício de lembrar, de analisar, de refletir antes de atender ao que fora solicitado pela pesquisadora. Em alguns momentos, fizeram comentários nos quais relacionavam as atividades com as fotos utilizadas para a construção da linha do tempo, realizada no encontro anterior do grupo focal.

Assim, elencaram as práticas significativas e socializaram com as colegas. Na movimentação de explicar, elas faziam referências às práticas selecionadas, relembando momentos do trabalho com riqueza de detalhes. Enquanto uma falava, surgiram outros comentários e exclamações, com a socialização das práticas docentes significativas.

O quadro 7 apresenta as práticas relatadas pelas professoras:

Quadro 7 – Práticas docentes significativas para as professoras

Professoras	Esquetes do folclore	Baú das infâncias	Atividade Musical	Colcha de retalhos	Festa Junina	Trilha dos sentidos	Filmes	Elaboração do projeto	Textos	Livro	Museu
Patrícia		X		X	X						
Maria		X		X		X					
M ^a Lúcia		X		X					X		
Elaine	X	X	X								
Carla		X		X						X	
Gislaine		X		X				X			
Ana										X	X
Rita		X				X	X				

Fonte: Registro nos Blocos de Anotações das Professoras no Encontro do dia 5/11/2013.

Neste quadro é possível observar que, das oito professoras participantes da pesquisa, sete destacaram como uma das práticas docentes mais significativas o trabalho docente intitulado: *O Baú das Infâncias*. Além deste, cinco professoras destacaram o trabalho com a *Colcha de Retalhos* e duas professoras a leitura do livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática docente*, de Freire (1996).

As práticas docentes significativas, elencadas pelas professoras, estão relacionadas aos estudos de temáticas sobre as infâncias e saberes docentes, que foram o foco principal das atividades desenvolvidas no *Baú das Infâncias*, na *Colcha de Retalhos* e na leitura do livro de Freire.

Trago, a seguir, depoimentos das professoras referentes às práticas docentes mais significativas por elas elencadas:

a atividade do baú mexeu muito comigo, a minha infância, os meus avós, e fiquei maravilhada porque a gente pode conhecer não só as alunas, mas os colegas que a gente trabalha há tanto anos, e que a gente não se permite conhecer um pouco. Eu não sabia do que um gostava, do que um brincava, foi muito rico poder conhecer o meu colega que fica do meu lado (MARIA LÚCIA, Encontro, 5/11/2013).

Eu acho que foi bem significativa a Colcha de Retalhos, a construção da colcha mostra que muitas estórias se entrelaçam. [...] confeccionar a colcha teve aquele momento de troca, de falar da sua vida, de falar da tua experiência. [...] Eu acho que as estórias vão se entrelaçando, e, aí, na questão do costurar tu vê que não que não ficou só o retalhinho de cada um, ficou uma história daquela turma e eu acho que ficou uma coisa muito legal (PATRÍCIA, Encontro, 5/11/2013).

Uma das práticas docentes mais significativas para Carla, foi a exploração do livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática docente*, de Freire (1996). A professora justificou a sua escolha afirmando: “*a possibilidade de fazer reflexões importantes [a partir da leitura do livro] e trabalhar em outro espaço, diferente da sala de aula: isso foi muito interessante para as alunas e professoras*” (CARLA, Encontro, 5/11/2013).

Ao concluir a atividade proposta, em clima descontraído, as docentes solicitaram que realizássemos o lanche coletivo, afirmando que já estavam “*ansiosamente aguardando pelo momento de saborearem as comilanças*”.

4.2.3.3. Terceiro Encontro do Grupo Focal – 12 nov. 2013

Este encontro específico aconteceu em outro local da escola, pois a sala até então utilizada, neste dia, estava ocupada por outro grupo de professoras. No momento em que eu e o grupo de professoras nos deparamos com a impossibilidade da utilização da sala, defrontamo-nos com uma sensação de preocupação com a não realização do encontro por falta de local, uma vez que somos todas conhecedoras da disputa pelos espaços na escola.

Mas, após algumas negociações, nos foi disponibilizada a sala do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, do Colégio Municipal Pelotense (NEABI/CMP). Ao adentrarmos na sala que se localiza no pátio, separado da estrutura física principal da escola, a maioria das professoras (inclusive eu) considerou válido os transtornos de última hora, uma vez que, com isso, tivemos a oportunidade de conhecer um local que tem grande representatividade para a exploração de temáticas etnoculturais, desconhecido por todos nós, em função dos nossos compromissos cotidianos na escola.

Diante do contratempo e do deslocamento na escola, o terceiro encontro teve seu início às 18h, com a presença de seis professoras. Decidimos no grupo que, como primeira atividade desse encontro, realizaríamos o lanche coletivo, enquanto aproveitávamos para conhecer a sala do NEABI e desfazer as curiosidades do local.

Alimentadas e preparadas para o recebimento da proposta, as professoras sentadas, mais uma vez, em torno da mesa, foram orientadas a utilizarem novamente os Cadernos de Registros Pedagógicos, que se encontravam sobre a mesa, caso considerassem necessário para explorarem a temática do terceiro encontro: aprendizagens pessoais e profissionais. Esta temática foi referendada com as falas das professoras, nas discussões sobre as percepções e sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico coletivo.

Fig. 8 – Terceiro encontro do grupo focal



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Para este encontro, confeccionei tirinhas de papel com recortes das escritas das professoras, extraídas dos seus registros nos blocos de anotações. Entre os registros escritos escolhidos, apresento dois: “*Constituir-se educador no convívio com outros, na caminhada individual ou coletiva. Reafirmando ou mudando saberes*” (GISLAINE, Blocos de Anotações, 29/10/2013) e “*O trabalho coletivo me reporta à*

aprendizagem, crescimento e troca. [...] Aprender, aprender, aprender” (RITA, Blocos de Anotações, 29/10/2013).

Assim, pedi-lhes que refletissem sobre suas escritas e respondessem às seguintes questões: Quais são as aprendizagens que adquiri na minha participação no trabalho pedagógico coletivo? Como posso exemplificar algumas dessas aprendizagens?

Para responderem tais questões, elas não consultaram os Cadernos de Registros Pedagógicos, estabelecendo uma conversa interativa com as colegas, como já havia acontecido nos encontros anteriores.

Encerramos o encontro deixando a continuidade da discussão deste tema para outra oportunidade.

4.2.3.4. Quarto Encontro do Grupo Focal – 19 nov. 2013

Para a realização do quarto encontro voltei a utilizar a sala do Curso Normal. A cada encontro, as professoras chegavam aos poucos, e começavam a conversar sobre assuntos de ordem profissional e pessoal. Como já existe um relacionamento próximo no grupo, eu precisava ser insistente para dar início às atividades previstas, o que encarava com tranquilidade, por compreender a necessidade das professoras aproveitarem os momentos possíveis para uma conversa informal.

Para dar início às atividades do quarto encontro, fiz uma breve recapitulação oral dos encontros anteriores e sinalizei que, no próximo encontro, estaria finalizando a coleta de dados. Comentei com as professoras sobre a minha satisfação de poder seguir o cronograma previsto sem transferir as datas dos encontros. Aproveitei para questionar se elas tinham algo a manifestar sobre o terceiro encontro, ao que responderam que não, assim apresentei a proposta do quarto encontro.

A temática prevista tinha como foco os saberes produzidos pelas professoras na disciplina de TPE. Para provocar a discussão da temática, sugeri que utilizassem os Cadernos de Registros Pedagógicos como fonte de pesquisa para atividade. Mais uma vez, solicitei que elas listassem, em seus blocos de anotações,

os saberes produzidos no trabalho coletivo, para depois apresentarem ao grupo as suas ideias.

Algumas delas se utilizaram dos cadernos; outras ficaram pensativas, com olhares fixos nos blocos de anotações, procurando elaborar, mentalmente, a escrita que registrasse os saberes produzidos no trabalho coletivo. Após algum tempo, as professoras expuseram as suas anotações e foram surgindo as discussões.

No final do encontro expliquei-lhes a proposta do quinto e último encontro, uma vez que, para a realização deste, eu precisaria contar com a organização prévia das professoras, no sentido de prepararem a atividade durante a semana, fora do horário dos encontros. Elas deveriam expressar, através de diferentes linguagens (musical, poesia, expressão corporal, pintura entre outras), uma representação do trabalho coletivo.

O trabalho poderia ser planejado em duplas, trios ou no coletivo geral, com o propósito de representarem o trabalho pedagógico coletivo realizado na disciplina de TPE. Orientei-as para que procurassem combinar a organização da tarefa nos horários que o grupo de professoras de TPE tem a possibilidade de reunir-se, e que, se precisassem de algum material em especial, me comunicassem, pois, assim, eu os providenciaria.

4.2.3.5. Quinto Encontro do Grupo Focal – 26 nov. 2013

A proposta para este encontro consistiu na criação de uma representação do trabalho coletivo, utilizando-se, para tal, de diferentes linguagens.

O grupo escolheu a linguagem corporal para representar a disciplina de TPE. As professoras improvisaram uma coreografia com o objetivo de demonstrar os movimentos de uma engrenagem, que, em sua continuidade, foi se transformando em uma Ciranda de Roda. Esta atividade teve o acompanhamento musical da professora Maria que cantou e tocou no violão a música *Velha Infância*³⁹. O trabalho

³⁹ Música: Velha Infância. Grupo: Tribalistas. Disponível em: <<http://letras.mus.br/tribalistas/64148/>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

apresentado por elas ficou intitulado, por mim, como: *Na representação do trabalho coletivo: o movimento dos corpos como obra dos artífices.*

Fig. 9 – Representação do trabalho coletivo: o movimento dos corpos como obra dos artífices (foto 1)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Fig. 10 - Representação do trabalho coletivo: o movimento dos corpos como obra dos artífices (foto 2)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Após a apresentação da coreografia, elas expressaram suas percepções e sentimentos sobre o trabalho realizado, estabelecendo, assim, um diálogo entusiasmado no grupo. Maria, emocionada, aplaudiu as colegas e disse que este foi um momento especial.

E o legal é isso: de improviso! Muito bonito, me deu um arrepio. Eu estava vendo o movimento com a visão periférica, para poder me concentrar na questão da música e não errar a letra. Mas foi muito bonito, deu para perceber o quanto vocês viveram esse momento diferente. E, se a gente tivesse ensaiado, não ia ter a mesma representatividade. Ficou muito bonito como se vocês fossem crianças de novo, a sensação que me deu foi essa (Maria, Encontro, 26/11/2013).

Concordando com a fala da professora Maria, Maria Lúcia contribui com a reflexão, explicando sua visão sobre a relação com a disciplina de TPE:

mas eu acho que não é só em TPE, é na nossa vida. Têm momentos na nossa vida que a gente vai e se atira de cabeça. Eu acho que em TPE o pano de fundo sempre é a criança. Quando a gente trabalhou com o baú, a gente trabalhou com outras expressões e isso aí mexe com a nossa vida, e nada melhor que a gente voltar ao tempo de criança (MARIA LÚCIA, Encontro, 26/11/2013).

Carla com a intenção de explicar como a atividade foi planejada, justificou a escolha da dramatização pela metáfora da engrenagem, comparando-a com os movimentos do grupo:

a proposta era fazer uma engrenagem em que cada uma ia entrando, aí eu pensei: o nosso trabalho tem a questão da engrenagem, porque nós vamos combinando as coisas e o trabalho vai dando certo como uma engrenagem, mas a gente extrapola isso e vai além e transforma e cria outras coisas. E eu digo: a gente não pode ficar em um movimento repetitivo (CARLA, Encontro, 26/11/2013).

Ela complementou, explicitando a proposta realizada, para tornar a coreografia mais próxima da representação do trabalho coletivo:

eu acho muito interessante a questão da roda. Para mim, a questão da ciranda traduz muito o que é esse trabalho, que é a questão do coletivo. Então se a gente puder brincar de roda de ciranda... (CARLA, Encontro, 26/11/2013).

Ao ouvir e ler várias vezes as palavras de Carla, fazendo referência à ciranda de brincadeira e à roda de conversas, para representar o trabalho coletivo, uma música surge em minha memória. Ela traz, em seus versos, palavras que traduzem a movimentação de pessoas, associada a grupo, vida, criatividade e união entre pessoas. A música *Redescobrir*⁴⁰, de Luiz Gonzaga Júnior:

Como se fora brincadeira de roda memória
 Jogo do trabalho na dança das mãos macias
 O suor dos corpos na canção da vida história
 O suor da vida no calor de irmão magia
 [...]
 Vai o bixo homem fruto da semente memória
 Renascer da própria força, própria luz e fé memória
 Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós história
 Somos a semente, ato, mente e voz magia
 Não tenha medo, meu menino povo memória
 Tudo principia na própria pessoa beleza
 Vai como a criança que não teme o tempo mistério
 [...]

Essa música está presente no rol de músicas que, particularmente, tenho como uma das minhas favoritas. Trazê-la aqui, relacionando-a com a representatividade que as professoras expressaram para o trabalho coletivo, é significativo para mim.

Carla explicou que o improviso utilizado pelas professoras para realizarem a representação, aconteceu porque elas atuam sem ensaios em TPE, “*então a gente tinha que se jogar aqui para ver o que ia dar. Eu acho que isso é muito do trabalho de TPE e vários momentos tem essa questão do improviso e da gente voltar a ser criança*” (CARLA, Encontro, 26/11/2013).

⁴⁰ Música: Redescobrir. Cantor: Luiz Gonzaga Júnior. Disponível em: <<http://letras.mus.br/gonzaguinha/46286/>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

Ao propor a representação do trabalho coletivo, eu apostei na criatividade das professoras, mas fui surpreendida pela escolha da linguagem corporal, porque esta prática não é usual em nossa ação didática. Como professora de Educação Física, eu sei o quanto é difícil para um grupo de professoras, expressarem-se através do corpo. Elas se movimentaram de uma forma serena e expressiva, demonstrando a intimidade e a cumplicidade, que o trabalho coletivo propicia. Eu fiquei emocionada e tive vontade de largar a máquina de fotografias, e fazer parte da ciranda, juntamente com elas, mas eu precisei me conter, pois estava ali como pesquisadora.

É importante salientar que as colegas têm o hábito de trabalhar a musicalidade, desde 2010, com a chegada da professora Maria, de Música, no grupo de TPE, intensificamos o ato de cantar nas nossas aulas. Com frequência, por solicitação das professoras ou das alunas, escolhemos músicas que tenham vínculos com as temáticas de estudos na disciplina, explorando suas letras e/ou cantando na sala de aula. Juntas, alunas e professoras, cantamos e expressamos nossas emoções, e por certo cantamos também, como diria Gonzaguinha⁴¹, em uma de suas músicas “cantar e cantar e cantar a beleza de ser[mos] etern[as] aprendiz[es]”. Considero que elas, ao utilizarem a música para a representação do trabalho proposto, foram fiéis ao trabalho realizado na disciplina de TPE.

Para finalizar nosso último encontro, agradei-lhes pela contribuição e participação nas reuniões. Entreguei-lhes fotografias como forma de recordação, pela participação de cada uma delas nesta pesquisa.

4.2.4. Quarta Etapa

A quarta e última etapa da pesquisa consistiu na organização, análise e reflexão da pesquisadora sobre os dados coletados e produzidos para, então, responder às questões de pesquisa e auxiliar na construção do artefato/relatório final da tese.

⁴¹ Música: O que é, O que é? Cantor: Luiz Gonzaga Júnior. Disponível em: <<http://letras.mus.br/gonzaguinha/463845/>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

Os dados da pesquisa foram organizados em núcleos de sentido (MINAYO, 2000), representados nas seguintes categorias:

1º. A colaboração entre os pares: *o contar com o outro e o respeito ao outro*;

2º. Embates e conflitos: *o quebra-pau pedagógico*;

3º. Os saberes produzidos no trabalho coletivo;

4º. Na movimentação do trabalho coletivo: *as marcas* provocadas nas professoras.

Para a organização das referidas categorias, parti do entendimento que essas são constituídas através dos elementos (dados) com características semelhantes, ou seja, o que elas têm em comum. Apoiando-me no que argumenta Pádua (1996, p. 76), entendo que: “as categorias são empregadas para se estabelecer classificações e trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de conceitos capazes de abranger todos estes aspectos”.

5. NA EXPERIÊNCIA DE COMPARTILHAR PRÁTICAS DOCENTES: AS INTERAÇÕES CONSTRUÍDAS

“[...] todos somos mediação para outros seres humanos serem gente de algum modo e os demais seres humanos o são, também, para nós. É que necessitamos uns dos outros para ser gente: nós nos fazemos humanos, também, nas interrelações. Uns influenciando os outros e vice-versa. Somos ‘meios’, não no sentido de instrumentos, mas no sentido da ‘ambiência’ necessária que medeia a nossa humanização”.

(LORIERI; RIOS, 2008, p.8)

Como bem nos apresentam Loriere e Rios (2008), os homens são seres de relações entre si e todos com o meio que convivem, seja ele presencial e/ou virtual. Para garantirmos a nossa construção como humanos precisamos de convívio com o outro(s), de cuidados que possibilitem a sobrevivência inicial e deem continuidade à vida, nas interações sociais que nos constituem e acompanham.

Mas qual o significado que estou atribuindo à palavra interação nesse momento? Em consulta a dicionários online, encontro as seguintes definições para a palavra interação: “Interação representa o fenômeno que permite a certo número de indivíduos constituírem um grupo, no qual o comportamento de cada indivíduo se torna estímulo para o outro” (INTERAÇÃO, 2003a). Outra definição indica que interação é “um agrupamento das relações ou ações entre indivíduos pertencentes a um determinado grupo ou grupos de uma mesma sociedade” (INTERAÇÃO, 2003b); ou interação é “o diálogo entre pessoas que se relacionam ou que possuem algum tipo de convivência” (INTERAÇÃO, 2003b). Interação, também é quando ocorre “o envolvimento de duas ou mais pessoas empenhadas em trabalhar juntas, no qual a ação de uma provoca reação em outra” (INTERAÇÃO, 2003c).

Essas definições atribuídas à palavra interação expressam, em parte, o significado que eu desejaria utilizar para defini-la. Já, nas palavras de Porto (2008), encontro a definição da palavra interação circunscrita ao contexto relacionado com particularidades que envolvem os elementos identificados nesta pesquisa. Para a autora, interação significa o processo de comunicação/partilha/interlocução:

em práticas educativas, no qual professores (e alunos) em movimentos e dialogicidade interagem mediante estratégias e instrumentos que possibilitam vivenciar processos para construção coletiva de conhecimentos; utilizar o pensamento como atribuidor de sentidos e significados e estabelecer relações e vínculos entre os sujeitos, em um convívio que gere crescimento para todos (PORTO, 2008, p. 44).

A minha escuta às falas das professoras, os registros escritos nos blocos de anotações e a representação do artefato, através da performance apresentada pelo grupo, revelaram-me percepções e sentidos que elas atribuem às interações presentes no trabalho coletivo. Este trabalho na escola foi se constituindo em tempos e espaços de interações, com partilhas de emoções, com descobrimentos de conteúdos e relações, com produção de saberes e com a construção e reconstrução no modo de cada uma, do grupo, *ser professora*. Para Porto (2009b, p. 111), “a ação docente no coletivo acontece com muitas mãos, mentes, afetos, desejos e imaginários que se entrelaçam, se buscam, se descobrem e, principalmente, partilham espaços e saberes”.

Ao analisar as revelações das professoras, percebi nelas, entrelaçadas, imbricadas e, em alguns momentos, quase inseparáveis, distintas formas de se referirem às interações construídas, no trabalho coletivo. Elas enfatizaram os aspectos colaborativos do trabalho: os embates e conflitos entre os pares, as movimentações pessoais e profissionais percebidas, tanto em si, como nas colegas, e ainda os saberes produzidos neste coletivo de práticas docentes. Assim, compactuo com Nóvoa (1992) sobre a importância dos professores serem escutados. Para o autor, “essa profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica” (NÓVOA, 1992, p.10).

A efetivação da escuta, do contar e dizer das professoras, através da interlocução e do compartilhamento de ideias com a pesquisadora e com os demais colegas nos encontros do grupo focal, permitiu que eu percebesse as conectividades pessoais de cada uma delas, com suas lembranças, análises e reflexões sobre o trabalho realizado. As conectividades grupais, relacionadas com as experiências docentes compartilhadas, instigando a iniciativa e o desejo de falar de cada uma, vão ao encontro do que enfatiza Brandão (2003). Para o autor, “toda a experiência de conviver e partilhar saberes para decifrar mistérios deve estar francamente aberta a campos conectivos, interativos e transformadores de busca e de criação de significados” (BRANDÃO, 2003, p. 22).

A seguir, apresento a forma como organizei as percepções, os sentidos e saberes resultantes das interações que perpassam as práticas docentes do grupo pesquisado.

5.1. A colaboração entre os pares: “o contar com o outro” e “o respeito ao outro”

Na literatura educacional adotada, encontrei autores como Fullan e Hargreaves (2000), Porto (2003) e Pinto (2009) que explicitam que o mero fato dos grupos de professores trabalharem juntos não caracteriza a presença da colaboração nas relações estabelecidas entre eles. Em estudos realizados por Damiani, Porto e Schlemmer (2009, p. 11) as autoras consideram que a colaboração se faz presente quando

ao trabalharem juntos os membros de um grupo se apoiam, visando a atingir objetivos comuns, negociados pelo coletivo, estabelecendo relação que tendem à não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações.

Nesta perspectiva, uma das percepções evidenciadas nas falas das professoras em relação ao trabalho pedagógico coletivo, referindo-se à colaboração existente nas interações do grupo, vai ao encontro das considerações das autoras. Isto foi destacado pela professora Rita:

[...] acho tão bom quando a gente pode contar com o outro para te dar apoio naquilo que estás mais capenga, para te dar força, te levantar o animo naquele momento [em] que a gente não está tão animada e aí uma entra e fala. É a professora Maria que vai conduzir [encaminhar a discussão pedagógica] mas de repente a professora Elaine dá uma entrada lá [esclarece alguma dúvida, ou reforça a discussão], e salva por que a pessoa está deixando meio se enfraquecer e vem a outra lá [contribui com alguma explicação], acho isso bárbaro (RITA, Encontro, 29/10/2013).

Rita reconhece na presença das demais colegas, um ponto de apoio para os momentos de fragilidade ou dificuldade em que alguma se encontre. Esta atitude demonstra a sensação de segurança entre as professoras que sabem poder contar com a colaboração do colega. Elas sabem, também, que a forma como acontece a colaboração no grupo, possibilita a espontaneidade na continuidade do trabalho proposto. Para Rita, a alternância de falas e/ou de atitudes, e de iniciativas das colegas, na disciplina de TPE, fortalecem e encorajam a todas para enfrentarem a tarefa docente.

Neste sentido, Gislaine enfatiza as ações colaborativas por ela percebidas no trabalho coletivo:

[...] a gente não é pilha o tempo inteiro, de vez enquanto a coisa começa meio que cair, mas aí vem uma, vem outra e dá uma sacudida e a gente dá uma reagida faz uma coisa, faz outra, e aí retoma o fôlego. Eu acho que isso faz parte, por que acho que não são tudo flores, não é tudo 100%, o tempo todo (GISLAINE, Encontro, 29/10/2013).

É interessante perceber nas palavras da colega, o reconhecimento da influência existente entre elas, ou seja, o comportamento de que uma incentiva e/ou encaminha, para colaboração da(s) outra(s). Gislaine expressou que as pessoas apresentam, em determinados momentos, alterações em seus comportamentos, sentindo-se por vezes cansadas e com falta de estímulo para o trabalho. Para ela, as professoras encontram superação para tal através das interações colaborativas, no grupo de TPE.

Gislaine: disse “*não são tudo flores*”. E eu me questiono: é possível não ser assim? Um grupo de trabalho deveria ser “100%”? Penso que esta situação seria irreal. Imaginar que diante da multiplicidade de situações complexas, inesperadas e

inéditas no contexto escolar, seria ilusório que *tudo fossem flores o tempo todo*. Gislaine, ao formular esta frase, possivelmente faz alusão ao fato de que no transcorrer das práticas docentes, ocorram desafios, problemas, dificuldades tanto em situações pedagógicas como administrativas. Estas situações em geral, provocam fragilidades na prática docente, sendo contornadas com o apoio das demais colegas professoras de TPE.

Damiani (2009, p. 43), referindo-se ao trabalho colaborativo na docência, afirma que os professores, ao interagirem: “como membros de um grupo podem apoiar-se mutuamente, sustentar o crescimento uns dos outros e compreender que seus problemas têm relação com os dos outros professores, com a estrutura da escola e com o sistema educativo”.

Para Porto (2003), o trabalho coletivo/colaborativo permeado por partilhas e diálogos possibilita ações conjuntas entre os professores, permitindo processos de abertura pessoal e coletiva para atitudes de aprendizagem e interlocuções, considerando a presença do “outro que pensa e age igual ou diferente de nós” (PORTO, 2003, p. 87).

Na afirmação que segue, Maria Lúcia ressalta que as relações colaborativas no trabalho coletivo entre as professoras:

[...] é saber dizer para o outro: olha eu não sei isso, me ajuda aqui, olha isso é tu que podes ver, eu acho isso muito interessante, e acho que isso tinha que evoluir para os outros anos, não ficar só aqui no último ano. Porque a gente sente uma diferença quando entra no TPE, dos outros anos, é um trabalho completamente diferente, [...] (MARIA LÚCIA, Encontro, 29/10/2013).

Rodrigues (2009, p. 131) entende que o trabalho coletivo pressupõe ações colaborativas, valoriza as relações humanas, contribuindo com as iniciativas individuais, “motivando-os para renovações pessoais/profissionais, que os ajudam a revitalizar as formas de relação, que estimulam trocas, e participações em espaços coletivos”. Assim, as ações colaborativas realimentam a disposição do professor para o trabalho docente, levando-o, inclusive, a almejar novas possibilidades de desenvolvimento de seu trabalho na escola como pode ser constatado nas palavras das professoras pesquisadas, ao reconhecerem a necessidade de expandir o

trabalho coletivo para outras turmas do Curso Normal. Esta situação proporcionaria às demais colegas a oportunidade de interações coletivas no curso.

Maria Lúcia complementa sua fala, salientando que passou a ter mais liberdade e proximidade com as colegas, o que lhe proporciona abertura para solicitar ajuda nos momentos de dúvidas:

[...] eu acho que é a troca que a gente tem entre a gente, olha Rita eu não sei isso, vê para mim? Em outros momentos eu não ia dizer isso para uma colega lá, professora de Português do Curso Normal eu nunca fiz isso. Eu ia para casa com a dúvida e aqui a gente não tem isso, eu tenho tranquilidade de chegar para a colega e dizer olha, eu não sei como eu faço isso, me ajuda (MARIA LÚCIA, Encontro, 29/10/2013).

Esta professora atua no Curso Normal há 19 anos, ministrando a disciplina de Biologia para os anos iniciais. Ela ingressou na disciplina de TPE em 2010. É interessante perceber que, ao ingressar na disciplina, e apesar do convívio com as colegas do Curso Normal, ela não se achava à vontade para solicitar ajuda para uma colega, assumindo, assim, as suas dificuldades diante do grupo. Ela ainda expressa que, uma das coisas que lhe marcou, é a forma tranquila como consegue, atualmente, lidar com situações desta natureza, percebendo que as trocas provenientes da interação/colaboração construídas no grupo do trabalho coletivo são fatores fundamentais para tal.

Neste contexto, acredito que a forma como está estruturado o trabalho coletivo com a permanência do grupo de professoras em sala de aula ministrando a disciplina, bem como, em reuniões, planejando, tomando decisões sobre os encaminhamentos, analisando, refletindo e avaliando o trabalho pedagógico, permeado pelas interações colaborativas, tudo isso cria as condições para que as docentes sintam-se seguras ao assumir suas dúvidas e buscar esclarecê-las com as próprias colegas, demonstrando confiança neste coletivo.

As modificações percebidas por Maria Lúcia na forma de interagir com as colegas, vão ao encontro das ideias apontadas por Pinto et al (2003) para as quais as relações de parcerias e comprometimento dos professores com os seus pares pressupõem estratégias de mudança e caminhos para [interações] democráticas e

participativas, “[...] com movimentos na construção de atividades dialógicas e colaborativas” (PINTO et al, 2003, p.45).

Encontro no depoimento de Elaine esta percepção do trabalho coletivo. Assim como as autoras, a professora valoriza o respeito e a democracia construídos no grupo:

eu vejo muito como o exercício de democracia, quando a gente trabalha neste coletivo, pois eu nem sempre concordo com o que a maioria diz. Mas aí está o exercício da democracia do coletivo, a gente pode não concordar naquele momento, e aí, na dúvida, a gente vai buscar, aí fica, o respeito à opinião do coletivo. Eu acho que, aqui, no nosso grupo, isso é uma coisa sempre presente, muito forte e que acontece a todo o momento (ELAINE, Encontro, 29/10/2013).

A professora reconhece, como consolidada nesse coletivo, a possibilidade de poder emitir opiniões e posicionamentos diferentes e/ou contrários aos das colegas, o que não impede que haja troca de ideias, compartilhamento de experiências e busca de subsídios para o planejamento, execução e/ou avaliação das atividades pedagógicas em TPE.

Maria Lúcia reforça as ideias de Elaine, enfatizando que o respeito ao outro está presente nas interações no trabalho coletivo:

Uma coisa que eu acho legal, também, é o respeito que a gente tem entre a gente. Eu posso não concordar com o que tu estás dizendo agora nesse momento, mas eu te respeito como pessoa, a Elaine minha colega. Isso eu acho muito forte que a gente tem aqui. Eu posso não concordar, mas eu te escuto, mas eu te respeito, é um exercício muito legal entre nós (MARIA LÚCIA, Encontro, 29/10/2013).

Conforme Pinto (2009), a interação/colaboração estabelecida em um trabalho coletivo é decorrente da compreensão dos professores sobre a complexidade da tarefa educativa e da necessidade de articulação delas a fim de atender aos interesses coletivos. Para a autora, portanto se faz necessária:

[...] uma ação democrática e um trabalho colaborativo sem perder o foco na importância da liberdade de intervenção e do respeito à autonomia de cada sujeito, que assim como a identidade singular do docente, se constrói no respeito às diferenças, na diversidade das concepções teóricas e das práticas profissionais, [...] (PINTO, 2009, p. 165).

As afirmações de Elaine e Maria Lúcia reportam-se às situações vivenciadas no trabalho coletivo, demonstrando que estes momentos estão impregnados por escuta, diálogo com o outro e respeito. Essas são as dimensões da prática educativa fortemente defendidas por Freire (1996). Para o autor, “escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1996, p. 135).

O exercício da escuta contempla a análise e a reflexão. É uma situação que pelo envolvimento do sujeito, gera em quem se abre para tal, a dúvida, a curiosidade e, até mesmo, o sentimento de desestabilização diante do que escutou. Não é simplesmente uma escuta, pela escuta. As palavras de Maria Lúcia demonstraram que ela e outras professoras estão dispostas a escutar e a se comunicarem com o outro (colega), estando em consonância com a reflexão que faz Freire (1996, p. 132),

ao escutar o sujeito como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procura *entrar* no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; e torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. (grifos do autor)

Maria ao demonstrar a sua percepção à escuta no trabalho coletivo, explica que disciplinas feitas dessa forma, trabalhando coletivamente não estiveram presentes na sua formação inicial, conforme o relato a seguir:

[...] na época que eu fiz magistério, a gente não contava com uma disciplina como TPE, era bem diferente. Agora é que estou começando a entender um pouquinho, [...] e devo isso a vocês, de ouvir vocês; gosto muito de ouvir cada uma quando falam com a experiência que vocês têm [...], tem sido ótimo (MARIA, Encontro, 12/11/2013).

A professora estabelece um paralelo, a partir de sua formação inicial, com o momento que vive atualmente como professora no trabalho coletivo. Ela pontua saberes adquiridos no coletivo da prática docente que não estavam presentes na sua formação inicial. Ela reconhece que aprendeu a escutar as colegas e compartilhar suas experiências (processo interativo/partilha/colaboração) na atuação profissional. Maria faz referência à *experiência* das demais colegas, mostrando respeito e valorização das suas trajetórias em TPE, uma vez que ela ingressou neste trabalho quando o grupo já tinha uma caminhada coletiva.

De acordo com Porto (2003), no trabalho coletivo entre professores é necessário respeitar os diferentes tempos das pessoas que se constroem no coletivo (e constroem o coletivo). Neste sentido, Nóvoa (1992) também considera que o professor precisa que lhe seja possibilitado certo tempo para acomodar inovações e assimilar mudanças em suas práticas docentes. Encontro relação entre as palavras da professora Maria com as ideias de Porto (2003) e de Nóvoa (1992).

Outro aspecto também presente na disciplina de TPE é a troca, constantemente enfatizada pelas professoras durante os diálogos estabelecidos nos encontros do grupo focal.

Nesta perspectiva, minha curiosidade me levou a pesquisar o significado da palavra troca(s). No dicionário de Ferreira (1986), esta palavra tem o sentido de permuta, como sendo ato ou efeito de permutar (dar mutuamente). Essa expressão, “dar mutuamente”, transportou meus pensamentos para as falas delas, direcionando minha atenção não para os registros presentes no gravador, mas para a escuta das vozes ainda presentes em minha memória. Estas lembranças me provocaram a estabelecer uma relação entre as falas das professoras no grupo focal e suas ações, movimentações e posturas na sala de aula de TPE⁴².

Para realizar as análises desta tese, fiquei lembrando, procurando passar, como se fosse um filme, cenas das nossas (e não consigo deixar de me incluir) atuações docentes. Relembrava como, durante esses vários anos de trabalho coletivo, eu olhava e percebia as interações.

⁴² Nesta pesquisa não realizei observação das aulas da disciplina de TPE. Assim, as referências que trago em relação às ações, movimentos e postura das professoras, bem como qualquer outra referência às práticas docentes na disciplina, originam-se de minha memória e dos registros em meus cadernos da disciplina de TPE dos fatos ocorridos na sala aula.

Nesse exercício quase simultâneo de lembrar vozes e cenas, recorro que as professoras realizavam trocas e tinham atitudes de reciprocidade, com respostas, indagações e provocações para dar continuidade às discussões pedagógicas. Havia, também, trocas de olhares e/ou expressões faciais/corporais, as quais, muitas vezes, tornavam as palavras desnecessárias. Em muitas situações, era necessário um determinado tempo, para algumas professoras interiorizarem alguns elementos dessas trocas.

Nos blocos de anotações, as professoras também usaram a palavra “trocas” para se referir ao trabalho realizado. Considero importante apresentar alguns dos registros elaborados pelas professoras, nos quais foi dado ênfase às trocas ocorridas entre os pares:

Maria Lúcia escreveu: “[percebo] a disciplina de TPE como um momento maravilhoso, de grandes trocas, companheirismo, aceitação e tolerância” (Bloco de Anotações, 29/10/2013); “o trabalho coletivo no Curso Normal, considero como fundamental, pois há trocas de experiências, conceitos e conhecimentos, o que vem a enriquecer o trabalho em sala de aula, com os alunos” (PATRÍCIA, Bloco de Anotações, 29/10/2013). Para Ana, “Sem troca não há crescimento. O trabalho pedagógico coletivo possibilita o crescimento tanto do professor quanto do aluno. Desafia, propõe, constrói, fortalece as relações e cria vínculo entre as pessoas” (Bloco de Anotações, 29/10/2013).

Percebo que Ana também se refere aos vínculos criados no grupo. Ela não apresenta um detalhamento sobre o que entende por vínculo, mas acredito que as suas afirmações vão ao encontro do que falam as professoras Rita e Maria Lúcia no encontro do dia 12/11/2013. Todas elas mostram o fortalecimento das relações pessoais neste grupo, através do sentimento de solidariedade e apreço que sentem umas pelas outras. Assim se expressaram:

[...] em TPE, nós conseguimos ter o vínculo, de, mesmo que a gente não ligue para a casa da pessoa, alguém vai e diz: ‘Como é que tu estás? Foi sério? Os exames estão tudo bem?’ [...] É muito difícil quando a colega Gislaine está com problemas lá com o filho, eu não ligo para saber se está tudo ok. A professora Maria Lúcia teve problema com a mãe, eu fiz questão de visitar. Temos esse vínculo, que não conseguimos fazer com as pessoas do curso, porque a escola é muito grande e muitas vezes nós não vemos alguns colegas (RITA, Encontro, 12/11/2013).

Se alguém não veio, ficamos com a preocupação, ficamos atentas ao celular, para saber sobre a pessoa. Isso é muito forte; eu estou passando por uma situação horrível com a minha mãe, e, quando eu chego, todo

mundo me pergunta: “e aí, como é que está?”. As pessoas ligam ou mandam mensagens no celular, isso é uma coisa que te fortalece muito. Têm dias que tu estás muito mal e não é fácil vir trabalhar, e acho que se não fosse assim, um grupo que se constituí, eu não sei se alguns dias eu teria estrutura de vir. [...] A gente se trata muito bem, sente que as pessoas têm atenção, carinho e preocupação pelo outro, e eu acho isso muito bonito, (MARIA LÚCIA, Encontro, 12/11/2013).

As professoras manifestam-se sobre as relações que mantêm entre si no grupo de TPE, o qual permite solidariedade, laços de amizade e uma maior aproximação entre os pares. Elas demonstram afetividade e parcerias. Para Rita e Maria Lúcia o estreitamento de relações afetivas entre elas é valioso para suas vidas e para a relação profissional na escola. Elas reconhecem que o grupo de TPE auxiliou na superação de dificuldades e na criação e manutenção de vínculo, em especial numa escola do porte do CMP, no qual trabalham muitos profissionais. Além disto, a atribulada rotina da vida atual com acúmulos de compromissos e tarefas, contribui para dificultar uma atenção mais qualificada às relações afetivas entre as pessoas.

Porto (2006, p. 293), ao abordar ideias relativas ao estabelecimento de vínculos no convívio de professoras e alunos, no ambiente de aprendizagem comunicacional menciona que:

o professor que dialoga e reflete com os alunos tem a capacidade de usar o pensamento como forma de atribuir sentidos e significados. A reflexão, a interação, os movimentos e a dialogicidade conduzem professoras e alunos a um processo de convivência. E nesse processo de convivência, o crescimento de ambos acontece impulsionado pela busca de espaços de liberdade, autonomia e ação, permitindo ao indivíduo o estabelecimento de relações e vínculos com os outros.

Em uma pesquisa realizada por Damiani (2009) com objetivo de investigar os benefícios produzidos pelo trabalho colaborativo entre professores, em uma escola pública da cidade de Pelotas-RS, foi constatada a existência de laços de amizade e solidariedade nas interações estabelecidas no ambiente escolar.

Nas reuniões observadas pela autora, o clima entre as professoras era de alegria e cordialidades. O debate de assuntos e o compartilhamento de ideias, acontecem entremeados por brincadeiras, traduzindo um grau de conhecimento,

proximidade e afetividade mútua entre as pessoas (DAMIANI, 2009). A autora relata que os dados encontrados corroboram os achados de estudos realizados por Thurler (2001) ao verificar a existência de relações com sentimentos de integração e solidariedade entre as pessoas em escolas nas quais a prática de culturas colaborativas se faz presente.

Ao finalizar a reflexão sobre as falas das professoras, gostaria de destacar algumas expressões de entusiasmo e prazer que as professoras usaram ao se referirem às interações no trabalho coletivo. São elas: o trabalho é “*bárbaro*”; “*acho legal*”; “*tem sido ótimo*”; “*é muito rico*”; “*me sinto enriquecida*”; “*é muito bom*”; e ainda “*é maravilhoso para mim*”. Estas afirmações retratam o sentimento de satisfação, prazer e entusiasmo delas nas suas práticas docentes em TPE, levando-me a relacioná-las às concepções de Gutiérrez e Prieto (1994) ao defender que na escola é preciso “educar para gozar a vida”. Para os autores,

Educar no gozo significa gerar entusiasmo. Gerá-lo sempre em todas e em cada uma das atividades, dos exercícios, das práticas, dos ambientes, das relações, dos resultados, dos progressos inclusive dos erros. Que significa um processo educativo sustentado pelo entusiasmo? Significa que todos seus participantes sintam-se vivos, compartilhem sua criatividade, gerem respostas originais, divirtam-se, brinquem, gozem. Educar pelo gozo significa [...] sentir e fazer sentir, participar entregando o melhor de si e recebendo o melhor dos outros. [...] Entra aqui a riqueza dos sentidos, da imaginação e da criação coletiva (GUTIÉRREZ; PRIETO, 1994, p. 37).

5.2. Embates e conflitos: “o quebra-pau pedagógico”

“Viver com é deixar-se entusiasmar, é vibrar com o encontro, é sonhar, é ter expectativas, frustrações e encantos, é ter certeza e deparar-se com muitas dúvidas. Viver com é compartilhar. O crescimento não vem apenas das concordâncias do grupo, mas também dos embates que se criam e das divergências e angústias nele presente”.

(RODRIGUES, 2009, p. 128)

Para Rodrigues (2009), a vida em grupo é composta por processos que envolvem aceitações e recusas, encantos e desencantos, comprometimentos e rompimentos, criação e recriação de posturas que possibilitam transformações e crescimentos a seus participantes. Esse convívio e compartilhamento faz surgir embates e conflitos na busca de superação das dificuldades pedagógicas e do fortalecimento das relações pessoais e profissionais.

Situações de embates e conflitos, vivenciadas nas reuniões de planejamento do trabalho coletivo, foram lembradas nos encontros do grupo focal. Gislaïne explicita a forma como sente esses embates, denominando-os como:

***quebra-pau pedagógico.** Para ela, isso faz parte do grupo, a gente tem que querer compartilhar com outro, mesmo achando que tem razão, se convencer pelos argumentos e pelo discurso do outro. Eu acho que é aí que dá o **quebra-pau pedagógico**, aí eu acho que entra a questão de saber que a discussão fica no campo das ideias, entende? Que eu posso discordar em uma reunião veementemente de alguém, mas me convencer, ser convencida ou não. Mas não levar isso para fora do pedagógico, de conseguir conversar, de olhar no olho, de falar outras coisas, de seguir planejando outras situações (GISLAÏNE, Encontro, 29/10/2013). (grifos meus)*

Gislaïne aponta vários aspectos que contribuem para o crescimento pessoal e profissional, possibilitado através dos conflitos que existem no trabalho coletivo. Ela cita que esse *quebra-pau pedagógico* contribui para: o reconhecimento do valor da argumentação presente no discurso do outro; a capacidade de discernir entre

questões do campo das ideias e questões do campo pessoal e a oportunidade de repensar as ideias pré-concebidas.

Ela explica como as professoras se mobilizam, nas reuniões da disciplina de TPE, em momentos que surgem opiniões diferentes, dúvidas ou inquietações. Em geral, nestas oportunidades, são discutidos os temas a serem abordados nas aulas, a escolha metodológica, os materiais didáticos, as linguagens a serem utilizadas, o espaço físico de aula, enfim, todos os componentes do planejamento para práticas docentes efetivadas pelo grupo. Ela utiliza a expressão *quebra-pau pedagógico* para designar os debates, as discussões em torno das ideias divergentes no coletivo de professoras. Algumas delas utilizam a palavra embate, ou ainda, a expressão *embates pedagógicos*, como sinônimo da expressão designada por Gislaïne.

Rita explicou também sua percepção sobre os embates e conflitos entre as professoras na disciplina de TPE. Para ela,

com a convivência dos pares e com os embates pedagógicos, a tensão pedagógica faz a gente ficar assim: “tá, mas eu saio daqui [das aulas e das reuniões] de que jeito agora?”. Eu acho que sempre a gente descobre que tem muita coisa que a gente ainda não sabe, e aí é que está a graça da coisa (RITA, Encontro, 12/11/2013).

Rita se refere a um sentimento vivido na sala aula e/ou nas reuniões da disciplina, quando alguma discussão/argumentação, diferente do seu ponto de vista, emerge entre as professoras (e alunas, no momento das aulas).

Diante de seu questionamento: “*eu saio daqui de que jeito?*”, eu me permito dizer que ela fica inquietada e com dúvidas. Compreendo que o questionamento que Rita faz a si mesma, traduza o desassossego que a afeta, nos embates pedagógicos do trabalho coletivo. A professora, desejando continuar e/ou aprofundar as discussões, necessita de um tempo para refletir sobre o assunto. Posso confessar, nesse momento, como professora-pesquisadora, que este sentimento percebido pela professora Rita frequentemente me acompanhava. Muitas vezes, ficava eu inquieta, ao participar do trabalho pedagógico coletivo. E posso, também, fazer minhas as palavras de Rita: “*aí é que está a graça da coisa*”.

A expressão “*a graça da coisa*”, pode significar o prazer que sentimos no grupo, ao ver surgir algo novo, alguma situação ou proposta inusitada, ao participar de discussões motivadoras para um fazer pedagógico criativo, envolvente, questionador e desafiador para todas. Nas palavras de Assmann (2012, p. 29), um “ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade”.

A palavra embate, segundo Ferreira (1986), significa *choque impetuoso*. Na condição de professora da disciplina de TPE, participo efetivamente das reuniões. Desta forma, considero que as discussões, debates e, por assim dizer, embates estabelecidos nas reuniões, são para a defesa de ideias, concepções e pontos de vista, muitas vezes, defendidos com fervor por parte de todas, o que demanda um longo tempo de argumentações, reflexões e ponderações sobre os assuntos discutidos. Acredito também que embate, propriamente dito, no sentido de choque impetuoso, possa ser apenas uma *força de expressão* utilizada pelas professoras, pois, o termo impetuoso⁴³, não seria adequado para adjetivar embates/debates e diálogos que se pautam por respeito e escuta do outro, por reflexão e elaboração de ideias e/ou de argumentações. Acredito que as características pertinentes aos embates pedagógicos aproximam-se da concepção de planejamento, defendida por Penteado (2002). Para a autora, o planejamento deve ser construído por meio de decisões didático-pedagógicas (definição de objetivos, seleção de conteúdos, traçado de procedimentos, elaboração de avaliação) vividas ao longo de um processo que está atrelado a um modelo de ensino de “*comunicação escolar colaborativo e construtivo*” (PENTEADO, 2002, p. 34)⁴⁴.

Carbonell (2002, p. 96), ao comentar sobre os efeitos causados por discussões de ideias em um grupo de professores estruturado em uma cultura democrática, sustenta que o debate “às vezes produz aproximações nos pontos de vista inicialmente divergentes; outras vezes ajuda a questionar ou revisar propostas; e em outras ajuda a reformular melhor ideias com argumentações mais complexas e elaboradas”.

⁴³ Impetuoso: “que se move com ímpeto”, segundo Ferreira (1986, p. 276).

Ímpeto: “movimento arrebatado, manifestação súbita e violenta, impulso, pressa irrefletida, precipitação” (FERREIRA, 1986, p. 276).

⁴⁴ Grifos da autora.

Gislaine, em fala anterior à da professora Rita, fez referências à valorização de argumentação do discurso das colegas, por considerar que estas têm suas bases na constituição dos professores, nas suas diferentes áreas de formação, e nas suas experiências profissionais e pessoais. Sobre este aspecto, Gislaine, afirma que:

eu aprendi a respeitar a formação dos outros, para tentar entender qual é o ponto de vista do outro, porque, aqui, cada uma de nós tem uma formação, entende? [...] mas tem alguns encaminhamentos metodológicos que, embora eu não concorde, eu respeito porque ela [a colega professora] tem formação, ela estudou. Então ela não está tirando do nada; de algum ponto ela partiu para dizer aquilo (GISLAINE, Encontro, 29/10/2013).

Em relação à valorização da formação e das idéias da colega que lhe possibilita diferentes concepções, Elaine concorda com a fala de Gislaine e salienta que não é fácil a pessoa perceber que sua opinião não foi aceita naquele momento. Para ela:

aqui, a gente vivencia isso no nosso cotidiano, então a gente aprende a separar as coisas: é a minha ideia que não está sendo aceita nesse momento, não é a minha pessoa. E até que a gente se dê por conta disso. Claro, para algumas pessoas isso é mais fácil, mais tranquilo, para outras já leva mais tempo, mas é um exercício que nós fazemos aqui cotidianamente (ELAINE, Encontro, 29/10/2013).

De forma semelhante à Gislaine, Elaine fala da postura adotada pelas professoras diante dos embates estabelecidos para a defesa de ideias e propostas divergentes, as quais demonstram discernimento para separar as disputas de ideias, das disputas por questões de ordem pessoal. A professora Elaine analisa que isto não é uma postura fácil de ser assumida, uma vez que cada uma das professoras tem sua forma própria de ser e ter suas subjetividades. Assim, para ela, é necessário um tempo próprio para enfrentar determinadas situações, o que lhes é possibilitado nas interações construídas no coletivo de trabalho.

Acredito ser importante não deixar de considerar a trajetória profissional das professoras, que as levaram ao trabalho coletivo. Todas realizavam suas práticas docentes isoladas de seus pares, porém, é claro, em coletivo com suas alunas nas salas de aulas. Conforme Esteban e Zaccur (2002, p. 23):

Um trabalho individualizado dificulta a crítica, pois a ausência do outro impede o confronto e a recriação de ideias. Coletivamente, no entanto, fica garantida a pluralidade de ideias e caminhos, estimulando um olhar mais crítico para a realidade. Este movimento dá condições para que cada um se fortaleça como sujeito e, no coletivo, torne-se mais competente para formular alternativas viáveis de transformação real.

No desenrolar de um trabalho coletivo, as professoras se deparam com situações de confronto e de análise de problemas e de ideias. Para Porto (2003), os professores necessitam de vivências com interlocuções entre a postura individual e a coletiva, para que exercitem sua capacidade analítica sobre experiências e sobre os problemas pessoais e profissionais, na superação de situações complexas.

Gislaine, complementando suas ideias em relação aos embates entre e com as colegas, considera que estes lhes possibilitam o amadurecimento profissional e pessoal. Ela declara:

*eu sou apaixonada pelo **quebra-pau pedagógico**, porque eu acho que é aí que a gente cresce, porque tu te dispões a falar as tuas ideias, a escutar as ideias dos outros e a repensar. [...] às vezes, o teu colega te diz alguma coisa que tu não tinhas pensado por esse viés, [...] eu acho isso muito interessante, acho que isso motiva a gente a continuar o trabalho. (GISLAINE, Encontro, 29/10/2013). (grifo meus)*

Na sua fala, ela mostra o seu sentimento, declarando-se apaixonada por uma dinâmica que entrelaça dimensões emocionais, intelectuais, conceituais e políticas, que lhes é possibilitada, surgindo, assim, o *quebra-pau-pedagógico*. Esta dinâmica, segundo aponta a professora, requer abertura para a desconstrução de ideias, para busca de argumentação, para a sustentação do discurso, para a predisposição a escutar o outro, reconhecendo como válidas suas ideias e pontos de vista. Para Demo (2007, p. 40), no coletivo entendemos melhor, pois “precisamos dos outros pontos de vista para vermos melhor, já que sozinhos, não ultrapassamos nossa maneira de ver”.

Neste sentido, trago mais uma vez, concepções de Freire (1996) em relação às exigências do saber escutar o outro. As afirmações da professora Gislaine estão em consonância com os sentidos de escuta anunciados pelo autor, contribuindo para que Gislaine discorde e/ou se posicione melhor.

A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque *escuta*, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoridade (FREIRE, 1996, p. 135). (grifo do autor)

Ao refletir, em sua pesquisa, sobre as relações coletivas de professores envolvidos em processos de ensino, Zamperetti (2012, p. 110) reflete também sobre a escuta e considera que:

Dispor-se a estas relações pressupõe abrir mão das certezas e, talvez, até de conceitos e preconceitos formados e/ou adquiridos no ambiente de trabalho; pressupõe ver, escutar a si mesmo e aos outros; significa, também, compreender que aprendemos e ensinamos com as nossas potencialidades, mas, também, com os conflitos e dificuldades surgidas no cotidiano.

No encontro do dia 29/10/2013, Patrícia sintetiza o seu pensamento sobre este assunto. Para ela, *“muito importante é nós trabalharmos juntas, nós somos 13 pessoas, e claro que nós vamos divergir em muitas opiniões; estamos longe de muitas coisas, mas muitas coisas já conseguimos fazer”* (PATRÍCIA, Encontro, 29/10/2013).

Nas palavras de Patrícia, fica evidenciado o seu sentimento de pertença ao grupo de professoras, e também a compreensão de como são feitos os encaminhamentos e o reconhecimento pelo que é construído no coletivo. Vejo que o depoimento da professora corrobora as ideias de Lacerda (2002, p. 80), ao considerar que, a partir de discussões coletivas, o grupo pode conquistar espaços na escola para que seus projetos sejam sistematizados e consolidados, *“não sem que tenhamos que passar por alguns embates e enfrentamentos, mas onde as dificuldades nunca sejam vistas como impossibilidades”*, mas como encaminhamentos para o crescimento do trabalho do grupo.

O exercício de pensar, analisar, confrontar o planejamento e a ação é uma prática permanente no grupo de professoras. Porém, esse processo desencadeia-se, muitas vezes, em uma dinâmica acelerada pelas exigências do momento em que ocorrem. Assim, as situações demandam decisões a serem tomadas, alterações de

trajetórias metodológicas (anteriormente definidas) ou outros tantos fatores que fazem surgir opiniões e divergências em análises e ponderações, tanto nas práticas de sala de aula como em reuniões docentes. Nestas horas acontece um fazer pedagógico de acordo com a movimentação que ele próprio vai delineando.

Não raro, as professoras são levadas a tomar decisões urgentes para pensar e estabelecer definições para a aula seguinte, o que desencadeia o desafio da criatividade e a reflexão sobre as práticas já realizadas para entender a prática atual e construir outras para o *amanhã*, como bem assinala Freire (1996). Isto acontece num ritmo intenso, o que, às vezes, não permite que se conclua, mesmo que momentaneamente, o planejamento das ações a serem seguidas, deixando algumas definições apenas *alinhavadas* para outra ação docente.

Para algumas professoras, com mais tempo de experiência neste coletivo, lidar com estas circunstâncias pode ser tranquilo, o que não significa dizer fácil; para outras, este trabalho ainda causa um sentimento de desconforto e insegurança, conforme expressa a professora Ana: *“Muitas vezes, nas nossas reuniões, o planejamento não flui e eu sou uma das pessoas que fica nervosa, e se a coisa não fica bem amarradinha, aí fico com o pé atrás, é uma questão de segurança”* (ANA, Encontro, 12/11/2013).

O depoimento de Ana me reporta às palavras de Morin (2011), ao explicar que, em alguns momentos, acontece a impressão de que a ação simplifica, pois, em uma alternativa, decide-se, escolhe-se. Entretanto, “a ação é decisão, escolha, mas também é uma aposta. E, na noção de aposta, há a consciência do risco e da incerteza” (MORIN, 2011, p. 88). Assim, “a estratégia, como o conhecimento, continua sendo a navegação em oceano de incertezas, entre arquipélagos de certeza” (MORIN, 2011, p. 92).

Os encontros do grupo focal possibilitaram às professoras exporem sentimentos, análises e reflexões referentes aos conflitos individuais por elas vividos no trabalho coletivo, os quais não eram manifestados no dia a dia do coletivo de TPE, por elas não se sentirem encorajadas para se manifestarem. Ana, em um dos encontros, declarou que, por estar afastada por um ano, percebeu como o grupo amadureceu, apesar dos conflitos e momentos difíceis:

A gente olha de fora, porque eu tenho este espaço distante de vocês e eu consigo perceber isso. Houve momentos de conflitos aqui, houve momentos difíceis, mas eu percebo o grupo mais fortalecido, mais unido, mais amadurecido, e isso é bacana (ANA, Encontro, 29/10/2013).

Na busca por acrescentar a sua contribuição sobre a temática em discussão no encontro, Rita disse que: *“TPE é uma experiência docente diferente, porque nós construímos, como disse a professora Ana, muitas vezes, no conflito, e ele faz parte, ninguém cresce sem o conflito”*. (RITA, Encontro, 29/10/2013).

A professora Maria, no encontro do dia 29/10/2013, também se sentiu encorajada, diante das colegas, e manifestou-se sobre os conflitos e crises individuais pelos quais passou, no decorrer de sua participação no trabalho coletivo:

quando comecei a trabalhar, eu não conhecia vocês. Mas aí o que aconteceu, eu comecei a conhecer vocês, assim, inevitavelmente, por passarmos tanto tempo juntas ou se ama ou se odeia, e isso aconteceu comigo, de repente, em 2011, eu me apavorei e disse [para mim mesma] eu quero sair daqui. E entrei para minha concha, eu me fechei, eu não queria papo, eu não quero mais saber disso, eu entrei em crise. Mas tudo bem, a tal da crise passou, a partir do momento que comecei a me dar conta que ninguém estava contra mim, eu é que estava com as minhas ideias todas confusas, nunca tinha vivido essa experiência de passar tanto tempo junto com um grupo de professoras (MARIA, Encontro, 29/10/2013).

As reflexões das professoras Maria e Ana revelam percepções dos conflitos com superação de crises, de inquietações na compreensão do outro. Elas reconheceram o fortalecimento das relações no grupo e o amadurecimento das professoras. Situações próprias, de quem (volto a reforçar na análise que procuro fazer) passa a fazer parte de um trabalho completamente diferenciado do realizado, em um espaço de sala de aula que era, até então, *ocupado* apenas por ela, professora, e suas alunas.

Todas passaram a fazer parte de um espaço e tempo de sala de aula compartilhado por, no mínimo, 13 professoras com as devidas implicações decorrentes do convívio coletivo, abarcando pessoas e suas diferenças, ideologias, pontos de vistas, formações e experiências.

Para Nóvoa (2002, p. 35), “a ação pedagógica realiza-se a partir de uma pluralidade de valores e de crenças, de ideais e de situações, que é ilusório querer controlar à priori”. O referido autor, ao discorrer em suas escritas sobre os problemas da prática profissional docente, faz alusão às ideias de Schön (1997), para quem as situações problemáticas vividas pelos professores na escola obrigam a tomar decisões num terreno de grande complexidade, incertezas, singularidade e de conflito de valores. Complementando estas ideias, Nóvoa (2002, p. 59) acrescenta: “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas”.

Assumir propostas coletivas na escola, com diferentes objetivos e metodologias de ensino, exige dos professores reinventar relações profissionais com os colegas na organização, execução e avaliação do trabalho pedagógico, bem como assumir desafios intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que caracterizavam o contexto escolar no qual aprenderam seu ofício.

5.3. Os saberes produzidos no trabalho coletivo

“O saber dos professores – como qualquer outro tipo de saber de intervenção social – não existe antes de ser dito. A sua formulação depende de um esforço de explicitação e de comunicação, e é por isso que ele se reconhece, sobretudo, através do modo como é contado aos outros”.

(NÓVOA, 2004, p. 36)

Em um de seus artigos, Nóvoa (2004) discorre sobre os aspectos que considera terem, ao longo do tempo, servido de limitadores para o reconhecimento da produção dos saberes experienciais dos professores. Em um sucinto histórico, ele aponta que: durante um longo período, os professores limitavam-se a mobilizar um saber disciplinar, assumindo-se como transmissores dos conhecimentos específicos de suas áreas de formação. Após os anos 60, a escola se expande e a profissionalização do ensino provoca uma espécie de primazia da pedagogia, ou seja, o essencial, naquele momento, no trabalho do professor, era a preocupação com o domínio das técnicas e dos processos pedagógicos. Críticas a essa perspectiva foram sustentadas, por diferentes autores, que defendiam a necessidade de o professor conhecer o conteúdo que ensina, afirmando, assim, que o “*saber de referência* da profissão docente não pode ser construído à margem da lógica da produção científica das várias disciplinas” (NÓVOA, 2004, p. 35)⁴⁵. Em decorrência disto, vários autores convergiram o olhar sobre as práticas docentes, enfatizando a necessidade de o professor (re)estruturar e contextualizar os conhecimentos para a produção de saberes profissionais.

Nesse sentido, para Nóvoa (2004, pp. 36-8), é conveniente investir na pessoa do professor:

⁴⁵ Grifo do autor.

e dar um estatuto ao saber da sua experiência pedagógica. [...] e [reconhecer] a produção de um saber emergente da prática que não negue os contributos teóricos das diversas ciências sociais e humanas, mas que os integre com base em uma reflexão sobre a experiência pedagógica concreta. [...] é preciso que os professores afirm[em] publicamente seus saberes.

Situação semelhante encontro em Tardif (2012, p. 52), que considera que o professor não é somente alguém que transmite conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais, mas sim “um sujeito que assume sua prática a partir de significados que ele mesmo lhes dá; um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta”. Desta forma, o professor é protagonista de sua ação pedagógica, criando e resignificando saberes nas interações com alunos, tendo, portanto, muito a contar e a dizer.

Assim, passo, na sequência da minha escrita, a tornar públicos os saberes produzidos pelas professoras na disciplina de TPE, que foram por elas ditos e contados.

No encontro do grupo focal do dia 19/11/2013, Elaine reflete sobre a utilização das diferentes linguagens nas práticas docentes do trabalho coletivo como fonte de produção de saberes no grupo. Para ela, é importante “*a questão do incentivo ao uso de diferentes linguagens, para que não fique só na escrita, [é preciso que o professor] utilize-se de outras linguagens para dizer o que quer dizer*” (ELAINE, Encontro, 19/11/2013). Esta atitude, segundo a professora, propicia abertura para inúmeras possibilidades de exploração da criatividade, delas próprias e das alunas, na construção das práticas docentes em um ambiente dinâmico e instigador.

Ao publicar resultados de pesquisas sobre os saberes dos educadores, Tardif (2012) aponta para uma tendência dos professores hierarquizarem os seus saberes em função da sua utilização nas práticas docentes. Para os professores pesquisados, os saberes advindos da “experiência de trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (TARDIF, 2012, p. 21).

Nos depoimentos das professoras de TPE, assim como em seus registros nos blocos de anotações, encontro ressonâncias das palavras citadas por Tardif (2012). As professoras trouxeram, para contar no encontro do grupo focal do dia 5/11/2013, práticas significativas relacionadas com a utilização de linguagens sensoriais, musicais, literárias e corporais vividas no trabalho coletivo na disciplina de TPE.

Para Tardif (2012, p. 228), “os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Assim, os professores não são apenas consumidores, mas produtores de material de ensino; não são apenas executores, mas criadores e inventores de instrumentos pedagógicos. Dessa forma, os professores, como profissionais críticos e reflexivos, encontram-se perante uma atividade constante de produção de saberes que dá corpo ao exercício autônomo da profissão docente (NÓVOA, 2004).

Os conhecimentos prévios das professoras, relacionados às práticas pedagógicas com a utilização de diferentes linguagens, bem como os estudos realizados por elas, a visitação a trabalhos pedagógicos de outros professores, a criatividade e o senso de desafio, característico das professoras, tornou viável a produção de seus saberes. Segundo Tardif (2012), os saberes experienciais têm origem em práticas cotidianas dos professores, em confronto com as condições da profissão, sendo partilhados e partilháveis nas relações com os pares. Conforme o autor, é na relação com os pares:

portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas, a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (TARDIF, 2012, p. 52).

Diante dos registros e depoimentos sobre as práticas realizadas no trabalho coletivo, é possível reconhecer as professoras como produtoras de saberes; criadoras e transformadoras de metodologias de ensino, conforme afirma Nóvoa (2002). A forma como as professoras se referem aos trabalhos por elas desenvolvidos, destacam as metodologias e suas percepções na produção dos saberes. Exemplo disso foi explicitado por Patrícia, ao registrar em seu bloco de

anotações, a atividade “*Baú das Infâncias*” (Bloco de Anotações, 5/11/2013). Ela percebeu a experiência vivenciada como sendo uma “*atividade que proporcionou, para professoras e alunas, rememorarmos momentos importantes e significativos das nossas infâncias, bem como: cheiros, gostos e sabores que estavam gravados em nossas memórias*” (PATRÍCIA, Bloco de Anotações, 5/11/2013).

A realização da atividade do *Baú das Infâncias* envolveu o grupo em relatos de suas infâncias, em reflexões individuais e coletivas, em brincadeiras e comilanças, ações carregadas de sentidos e nostalgias. Produziram, então, histórias e vivências, na busca de ressignificar infâncias na trajetória de um curso de formação inicial de professores⁴⁶.

De acordo com Porto (2003), o uso de diferentes linguagens e de dinâmicas que trabalhem com o corpo, com as emoções e sensações de professores e alunos, resgatam imagens de suas infâncias e adolescências, contribuindo para a reflexão sobre si mesmo e para a percepção de sentidos e significados sobre seu potencial de sujeito adulto enquanto professora/aluna.

A professora Patrícia, em um depoimento no encontro do grupo focal, ressalta aspectos que considera que contribuíram para as discussões da temática sobre as infâncias, as quais foram produzidas na atividade do *Baú das Infâncias*:

bem significativo foi conhecer a infância dos outros. Conhecer como é, me fez refletir, fez pensar que não existe uma infância certa, a melhor ou a correta, e sim existem diferentes infâncias. É através desta atividade que as alunas conseguem perceber isso, que existem infâncias em tempos e momentos históricos, em espaços diferentes, mas não que aquilo é certo. Eu acho que isso é uma coisa bem importante (PATRÍCIA, Encontro, 5/11/2013).

Nas palavras da professora, percebo que vivenciar estas experiências possibilitou-lhe rever conceitos e percepções que possuía a respeito da infância. Os saberes produzidos, a partir das experiências com a infância, surgiram entrelaçados com ideias dos autores estudados no trabalho coletivo sobre a temática.

⁴⁶ As escritas referentes às atividades do baú foram feitas, nesse relatório de tese, com base nos escritos dos meus cadernos de registros pedagógicos (meus cadernos da disciplina de TPE) e das lembranças que se mantêm muito vivas em mim, por ter me envolvido e sido *marcada* por todo o processo do trabalho coletivo.

Neste sentido, para Tardif (2012) o saber dos professores depende das condições concretas nas quais o trabalho docente se realiza, e da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Para o autor o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles), e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que “*Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar” (TARDIF, 2012, p. 16)⁴⁷.

Rita também deu sua opinião sobre as infâncias, manifestando o que sentiu ao participar da atividade:

foi uma oportunidade que fez a gente rememorar, uma fase da vida que, para uns, está mais longe, mas que é com quem as alunas vão trabalhar e que, muitas vezes, elas falavam das infâncias, como algo assim, meio extraterrestre. E aí todo mundo se viu, se reviu, se revisitou e pensou como criança, desde saber como o que gostava de comer (as gurias trouxeram as mariolas, as Marias-Moles, as balas de banana, as Sete Belo, a bolachinha Maria), até a boneca, o jogo, o não ter brinquedos, o tipo de brincadeira que se fazia. Naquele ambiente, a infância nasceu e renasceu em cada uma, e fez com que as pessoas tivessem assim outra visão das infâncias, e que muitas vezes, quando elas [as nossas alunas] estão dentro da sala de aula [nas práticas], elas esquecem esse lado (RITA, Encontro 5/11/2013).

A professora relembra a sua participação na atividade, detalhando sobre alimentos e brinquedos trazidos pelas alunas, e faz uma breve análise sobre saberes que puderam ser apreendidos na sua vivência prática desses fazeres docentes, relacionando-os com as dificuldades, muitas vezes apresentadas, pelas alunas do Curso Normal ao se depararem com situações práticas de sala de aula, com as crianças dos anos iniciais.

A abordagem sobre a infância e a definição de estratégias metodológicas para a construção do planejamento de práticas pedagógicas, se fez presente nos Projetos Didáticos da disciplina de TPE, nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013, de forma a atender às necessidades, interesses e expectativas das alunas e professoras diante deste assunto.

⁴⁷ Grifos do autor.

No encontro do dia 5/11/2013, Patrícia, Maria Lúcia e Gislaine também trouxeram os saberes produzidos no trabalho coletivo: “Os conhecimentos relacionados às infâncias” (PATRÍCIA, Encontro, 5/11/2013); “Os projetos que tratam das infâncias” (MARIA LÚCIA, Encontro, 5/11/2013) e “A questão da infância está presente sempre nos trabalhos realizados nas turmas que a gente atua” (GISLAINE, Encontro, 5/11/2013).

Neste sentido, Carla destaca aspectos que, para ela, foram marcantes no desenrolar de atividades sobre as infâncias:

eu acho que [este trabalho] aproximou muito as alunas, nos aproximou das alunas e entre elas, e mexeu muito com o meu sentimento, muito com a minha questão afetiva, não teve como a gente não se emocionar muitas vezes. [...] a partir dos relatos, principalmente, a gente para, para conhecer mais o outro, então esses momentos que aconteceram foram muito importantes (CARLA, Encontro, 5/11/2013).

A professora Carla, em sua fala, dá ênfase aos aspectos afetivos, às aproximações entre as pessoas, às possibilidades de conhecer mais umas as outras, através do relato das histórias das infâncias. Porto (2006, p. 147) assinala que práticas docentes permeadas por sensibilizações através de poesia, de estímulos musicais, cheiros, cores e sabores fazem “aflorar as emoções” nos contatos entre professores e alunos. Neste sentido, pelas palavras das professoras, posso constatar que emoções, sensações, marcas e valores foram o ponto alto da atividade, desencadeando um processo de abertura para trazer à tona as memórias de um período que constituiu a vida de cada uma.

Diante das falas das professoras, me permito, mais uma vez, transcrever pensamentos que atravessam a minha escrita neste subcapítulo, e me fazem interrompê-la, impulsionando-me a questionar: nas práticas docentes cotidianas das nossas escolas, ou nos cursos de formação de professores, estão presentes atividades que permitem a aquisição de saberes relacionados às afetividades/emoções/sensibilidades nas interações professores/alunos? As professoras do Curso Normal tiveram, ao longo de suas vidas escolares, experiências desta natureza, que possam contribuir com seus processos formativos, e que lhes possibilitem a produção de saberes pertinentes a essa temática?

Conforme Porto (2006, p. 148), atividades com metodologias que rememoram processos históricos existenciais trazem à tona as emoções e podem ser “a *ponte* entre o passado e o presente [que] possibilita uma nova percepção [...] [da professora] sobre o processo vivido na possível construção de sua profissionalidade”⁴⁸.

Neste sentido, Gislaine manifesta o seu pensar em relação aos conhecimentos produzidos na experiência do trabalho coletivo. Ela percebe que o grupo reflete, aprende e se constrói na prática:

eu acho que vem um pouco naquilo que a gente tenta de certa forma em TPE, mostrar para as gurias que é fazendo que a gente se faz. É na prática que a gente consegue pensar as coisas, repensar, refletir. É na prática que a gente se constrói, óbvio que, como a gente sempre diz, que sem diminuir a questão teórica, não é isso, mas é no fazer que a gente faz (GISLAINE, Encontro, 29/10/2013).

A maneira como a professora se refere à produção de saberes, na prática de sala de aula de TPE, me permite estabelecer uma relação com as proposições defendidas por Tardif (2012, p. 49), relativas aos saberes experienciais:

Esses saberes não procedem das instituições de formação, nem dos currículos, e não estão organizados em teorias. São os saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela, e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Conforme o autor, os saberes experienciais têm suas raízes no ensino que se desenvolve num contexto de múltiplas interações, gerando condicionantes diversos para a prática docente. Assim, os condicionantes aparecem relacionados às situações concretas de sala de aula, que estão abertas aos imprevistos e as dúvidas, exigindo, do professor, habilidade pessoal e capacidade para enfrentar “situações mais ou menos transitórias e variáveis”. (TARDIF, 2012, p. 49)

⁴⁸ Grifos da autora.

No encaminhamento das discussões sobre as infâncias, uma das propostas pedagógicas realizadas contemplou um trabalho, a partir do filme *Crianças Invisíveis* (CRIANÇAS, 2005). A professora Maria Lúcia destacou as reflexões que fez após assistir o filme em sala de aula:

eu vou ser bem sincera, eu não havia enxergado muitas coisas, antes de vir para TPE, para a supervisão, eu não conhecia nenhuma vila da cidade, eu nunca tinha ido. E talvez eu nunca conhecesse essas crianças de tão perto, isso mexeu muito comigo, eu vi aquele filme eu não sei quantas vezes na minha casa. Muitas vezes, a gente não enxerga as crianças, eu não tenho vergonha de dizer, era a minha realidade, parecia que era descolado de mim, eu sempre morei no centro da cidade, a vila era muito longe de mim, e, nesse filme, eu pude enxergar tantas crianças e isso mexe com a gente porque a gente aprende a ser gente (MARIA LÚCIA, Encontro, 5/11/2013).

A professora Maria Lúcia, de uma forma corajosa, assume, diante do grupo de professoras, algumas de suas fragilidades, e não se sente envergonhada de dizer que precisou assistir ao filme várias vezes em sua casa para poder apreender. Para além de enxergar com o que os olhos viram, ela referiu-se a um outro enxergar. A um enxergar que a levou a apreensão, à compreensão do contexto de vida, que mexe com a pessoa, cola nela, e, por assim acontecer, a forma e a transforma. Em geral, as professoras, em sua trajetória profissional, transitam por escolas de diferentes comunidades e bairros com características peculiares, próprias do momento social vivido. Outras, como Maria Lúcia, têm sua carreira profissional em uma única escola, neste caso, localizada em área central da cidade como o Colégio Municipal Pelotense. Assim, por morar e trabalhar sempre no centro da cidade, os bairros e vilas tornaram-se distantes dela.

Certamente, assistir ao filme, participar do debate sobre ele, conhecer as diferentes realidades de infâncias das crianças proporcionou para Maria Lúcia a abertura para outros saberes, produzidos a partir de uma prática docente coletiva em TPE. O filme e as discussões possibilitaram-lhe outras formas de enxergar e compreender as crianças que estão nas escolas, nas quais as alunas realizam os pré-estágios e o estágio curricular. Assim, a docente estabeleceu relações entre o filme e a realidade das crianças das escolas, impulsionando-a a buscar uma maior aproximação com essa realidade, o que foi, para ela, importante nesse momento, como supervisora de estágio.

O processo de trabalho coletivo possibilitou para Maria Lúcia a construção de saberes oriundos de sua vivência como professora e das trocas de experiências com os saberes das demais colegas. São esses saberes que Tardif, Lessard e Lahaye (1991) consideram os experienciais, por serem resultantes do trabalho cotidiano e do conhecimento do seu meio, fazendo surgir e validar novas experiências ao professor. O que Gauthier et al (1998) entendem que é o conjunto de saberes que se consolidam a partir das experiências pessoais e particulares de cada professor, em sala de aula. O saber experiencial é um saber oriundo da prática e sobre a prática. Esses saberes referem-se às ideias que os professores desenvolvem, durante o exercício da profissão, a respeito de diferentes aspectos que compõem o processo de ensino e de aprendizagem, e que influenciam alterações nos seus princípios de atuação.

A forma como Maria Lúcia se expressou, mostrando como os processos de ensinar e de aprender perpassam a constituição dos seus saberes, estão em sintonia com as concepções de Tardif (2012, p. 16). Para o autor,

o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar. (grifos do autor)

Rita, ao fazer menção à utilização da linguagem do cinema, destaca dois filmes que, para ela, foram bem marcantes, e que envolvem a produção de saberes relacionados à infância e à constituição do ser professor.

“Crianças Invisíveis” e “Escola da Vida”⁴⁹, os dois filmes, trouxeram à tona sentimentos e reflexões a respeito de dois temas cruciais na profissão docente: a criança e o professor. O interessante é que não fazem análises de uma criança, mas de crianças de diversas partes do mundo, vivendo suas infâncias com suas características e particularidades. Bem como o professor não é um único modelo, mas que se constitui, diariamente, sob diversas formas (RITA, Bloco de Anotações, 5/11/2013).

⁴⁹ (ESCOLA, 2005).

Rita comentou ainda que, com as “*leituras [de textos], as alunas não se entusiasma, com a linguagem dos filmes acontecem algumas discussões e as alunas participaram mais, talvez pela sensibilização que os filmes provocam*” (Encontro, 5/11/2013). Nas suas considerações, ela faz uma análise sobre o comportamento das alunas que extrapola a escrita e a leitura, tão tradicional na sala de aula, reconhecendo que o filme produz nas alunas (e professoras) maior entusiasmo e disposição para refletir e discutir assuntos. Referindo-se às práticas docentes com propostas de utilização de diferentes linguagens, Barbosa (2000, p. 186) enfatiza:

[...] que são várias as inovações cotidianas, que alteram as propostas curriculares, redesenham as relações professor-aluno e enredam valores, saberes e possibilidades de intervenção, experiências e criação, potencializando aprendizagens de conteúdos, comportamentos e valores, para além do previsto e do suposto oficialmente.

Rita, refletindo sobre o filme *Escola da Vida*, considera “*que a análise que se fez desse filme, [permitiu entender] que não existe um modelo pronto e que a gente se constrói como professor a partir do outro e que cresce com o outro, foi muito marcante*” (Encontro, 5/11/2013).

A valorização do ser e do fazer docente e os saberes necessários às práticas educativas, foram considerados, pelas professoras, como saberes explorados e trabalhados no coletivo, sendo ressignificados por todas na produção de novos saberes sobre a temática. Patrícia, em uma de suas falas, afirma: “*eu acho que a gente trabalha bem essas questões, em TPE*” (Encontro, 19/11/2013).

Carla faz um relato que demonstra o envolvimento de professoras e alunas em uma proposta pedagógica de leitura do livro de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, que contemplou a reflexão, a discussão e a construção de saberes, abordando temáticas em torno do ser, do fazer docente e dos saberes necessários às práticas educativas.

Lembrei a primeira vez que nós trabalhamos com um livro todo, com as alunas. Eu lembro o comentário das alunas com relação a como é interessante estas reflexões, com esse céu. Tinha sol e o céu era azul e a grama, quando nós chegamos, estava molhada, com orvalho porque nós

chegamos cedo, e as reflexões de Paulo Freire se misturaram a umas sensações, como essa de apreciar o dia, de olhar para o céu, de fazer algumas conexões do que a gente estava refletindo a partir do livro e algumas situações que aconteciam no nosso entorno. Este momento, para mim, foi extremamente interessante, a possibilidade de fazer reflexões importantes e trabalhar em outro espaço, e o quanto foi interessante para as alunas e para as professoras também (CARLA, Encontro, 5/11/2013).

Este momento de trabalho, marcante para a professora, refere-se à ida ao Parque Dom Antonio Zattera, para as alunas explorarem aspectos significativos da leitura. Sentados em torno das árvores, em bancos do parque ou em torno dos brinquedos da praça, professoras e alunas leram trechos, analisaram situações, buscaram compreender ideias do autor e estabelecer aproximações com situações dos cotidianos escolares. Provida de sua sensibilidade, a professora E retrata detalhes do cenário no qual a prática docente aconteceu, contextualizando sentimentos, paisagens, situações do entorno com os saberes necessários às práticas docentes expressas no livro de Freire (1996). A professora ressalta a importância de alunas e professoras se apropriarem de espaços diferenciados dos da sala de aula convencional para realizarem a ação pedagógica. Em situação semelhante a esta, Cunha (2007, p. 125) argumenta, favoravelmente, em relação às iniciativas de trabalhos pedagógicos voltados para a dimensão que proporcione “um alargamento do conceito de sala de aula, que precisa explodir as linhas retas do espaço retangular que a dimensiona, e incluir o movimento e a possibilidade de novas racionalidades nas práticas docentes”.

A professora Carla explicou que, ao irem para a praça, “foi a primeira vez que trabalhamos com um livro e as alunas não fizeram cara feia ou trouxeram alguma reclamação” (Encontro, 5/11/2013). Fico pensando: ao que a professora atribuiria tal comportamento das alunas?

Arrisco responder, utilizando, mais uma vez, as palavras de Cunha (2007, p. 126), ao afirmar que “quando alunas [e professoras] estão envolvidos em aprendizagens significativas, essas [são] mobiliza[das] na sua totalidade, incluindo razão, emoção, historicidade e cultura”, que podem se transformar em fontes de interesse e prazer para aprender. Nesta condição, as alunas não teriam razão para fazer *cara feia* ou reclamar pela leitura do livro.

Manifestações feitas por Maria expressaram suas ideias em relação aos saberes produzidos em TPE, que servem como subsídios para atitudes e posturas necessárias às práticas docentes das professoras e das alunas (futuras professoras). Para a professora Maria,

as atitudes que a gente trabalha com as gurias, principalmente do respeitar um planejamento que a gente pensa coletivo e que lá na hora a gente tem que fazer adaptações, tem que lidar com o imprevisto, que tem um combinado e que na hora a gente tem que mudar porque o rumo da conversa é um outro.[...] eu acho que isso são atitudes e situações que as gurias acabam vivenciando aqui que, se a gente não tivesse no coletivo, a gente não conseguiria fazer (MARIA, Encontro, 19/11/2013).

Esta professora reconhece nas tomadas de decisões e nas vivências de situações pedagógicas, ou seja, na própria forma do fazer docente, a produção de um saber que objetiva fomentar nas alunas (e professoras) concepções voltadas ao estabelecimento de interações que possibilitem a exploração da criatividade, da tomada de decisões (diante de imprevistos e incertezas) na sala de aula, visando tornar os sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem protagonistas na produção dos seus fazeres e dos seus saberes. Conforme Cunha (2007, p. 127), “a sala de aula é o cenário de encontro e de múltiplas possibilidades [no qual] professores e alunos têm de fazer dele um tempo de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação”. E estas aprendizagens, descobertas e experimentações são saberes produzidos no exercício da função docente.

Os aspectos citados por Maria remetem-me às palavras de Tardif (2012, p. 13), para o qual, é necessário que o professor atribua às suas práticas docentes dimensões nas quais fique evidenciado que o saber:

não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e principalmente, com esse outro coletivo.

Na disciplina de TPE, é trabalhada a integração das áreas do conhecimento, uma vez que as professoras que ministram aulas nesta disciplina também realizam a supervisão de Pré-Estágio e do Estágio Curricular. O envolvimento com todas essas

demandas docentes, pertinentes ao curso de formação de professores, ocorridas no coletivo, ampliam as possibilidades de interações, permitindo a todas se apropriarem de conhecimentos que não são específicos das suas áreas de formação acadêmica inicial.

Neste sentido, Maria Lúcia destacou particularidades específicas de outras áreas do conhecimento, que adquiriu com as professoras na disciplina de TPE:

eu já sei fazer contas, eu já quase dou aula de... como é que é? De frações. [...] Coisas que nunca passaram pela minha cabeça, que era assim porque eu só sabia dar aula de Biologia, mas eu acho que é muito provocante isso todos os dias, porque, às vezes, eu saio daqui e vou ler alguma coisa que eu não estou convencida, e acho que faz a gente estudar (MARIA LÚCIA, Encontro, 29/10/2013).

As palavras da professora, ao declarar seus novos conhecimentos, adquiridos através do saber das colegas, nos espaços e tempos do trabalho coletivo, vão ao encontro do que aponta Carbonell (2002, p. 95) ao dizer que “[...] as culturas [interativas] favorecem a ajuda mútua e a aprendizagem entre iguais e transformam o conhecimento e a aprendizagem individual em saberes e aquisições compartilhadas”.

Gislaine aponta a forma como ela procura agir diante da necessidade de se apropriar dos conhecimentos das demais áreas que perpassam as práticas docentes realizadas na disciplina de TPE:

[...] a gente se obriga a percorrer pelas áreas de todo mundo, porque esse trabalho é coletivo, então não tem como dizer [para o aluno]: ‘não fala comigo, fala com o outro’. Não, és tu que vai discutir com o teu aluno, tendo de te apropriar [do conhecimento de outras áreas] (GISLAINE, Encontro, 12/11/2013).

A afirmação de Gislaine me permite perceber o saber que ela tem, relacionado à disponibilidade e abertura com as diferentes áreas, adequando-se às exigências das demandas de um projeto coletivo que prevê práticas docentes que integram diferentes áreas do conhecimento. Isto me faz, mais uma vez, recorrer às palavras de Freire (1996) ao discorrer sobre a importância do reconhecimento do

professor sobre o seu *inacabamento*, como um saber necessário à prática docente, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 154).

Conforme Pinto et al (2003, p. 50), os professores, ao procurarem relações e conexões:

entre saberes particulares e universais, ao buscarem aproximações entre seu campo de conhecimento e o dos colegas, percebem a relevância do trabalho em parceria para compartilhar saberes e construir conceitos/conhecimentos.

Estas situações que evidenciam os saberes das docentes encaminham-me às ideias de D’Ambrósio (2003, p. 68) em torno de novos paradigmas no processo educativo. Para o autor, a “escola deve promover o encontro com o outro e a socialização do conhecimento gerado por alguns. O conhecimento organizado socialmente pelo grupo é resultado do grupo”.

Percebi, na afirmação de Rita as ideias defendidas pelo autor, ao afirmar que:

[...] aqui, nós fazemos mais que a grande maioria no individual, porque uma coisa é o trabalho que eu realizo sozinha e outra coisa é o que eu construo com o conhecimento do meu colega, com a leitura que a professora E tem, que eu não tenho, com a habilidade e a leitura da professora Ana, com o conhecimento da professora Elaine, com as especificidades da professora Maria Lúcia, com a organização da professora Patrícia. Cada uma de nós traz alguma coisa [algum saber] para construir algo melhor (RITA, Encontro, 5/11/2013).

A articulação dos saberes das diversas áreas do conhecimento, as habilidades, as especificidades e as leituras das colegas professoras, surgem como um diferencial na forma de ser professora. É perceptível, para Rita, a diferença entre práticas docentes individualizadas e práticas docentes coletivas, nas quais as movimentações e as contribuições de cada uma se entrelaçam às das outras, na construção de algo que, sob o ponto de vista de Rita, é melhor.

As falas das professoras Maria, Gislaine e Rita, referindo-se aos saberes das diferentes áreas, têm a ver com os saberes disciplinares apresentados por Tardif (2012) e Gauthier et al (1998). Para os autores, os saberes adquiridos nos diversos campos do conhecimento, nos cursos de formação de professores, servem para auxiliar os docentes a compor os conteúdos de áreas específicas. Nesse contexto, a disciplina de TPE possibilita às professoras a experiência de integração das áreas do conhecimento que servem para elas ressignificarem e produzirem saberes experienciais com as práticas docentes coletivas.

Os saberes experienciais são reflexos da pluralidade constitutiva do saber docente, de natureza dinâmica e interativa, configurada pela marca tanto do indivíduo quanto do coletivo do qual faça parte, legitimando-se na heterogeneidade e na dialeticidade dos elementos que os constituem (TERRIEN; TERRIEN, 2000).

5.4. Na movimentação do trabalho coletivo: “as marcas” deixadas nas professoras

“Outro saber que devo trazer comigo e que tem que ver com quase todos os de que tenho falado é o de que não é possível exercer o magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na *chuva* expostos totalmente a ela, sem defesas e não nos *molhar*”.

(FREIRE, 1996, p. 108) (grifos meus)

No decorrer das interações estabelecidas entre as professoras, certamente muitas situações ocorreram contribuindo para que elas influenciasses umas às outras e fossem influenciadas. Assim, elas se *molharam* na escola, como nos anuncia Freire (1996), referindo-se metaforicamente às situações vividas no exercício do magistério.

A esta noção de *molhar-se* que o autor simbolicamente anuncia, desejo associar outra metáfora, a do farfalhar das ondas, que considero ir ao encontro das ideias de Freire (1996) e que me inspiram a dar continuidade à minha escrita, revelando como as professoras pesquisadas percebem o que foi lhes acontecendo, em suas trajetórias no trabalho coletivo.

A metáfora das *ondas* que interferem na areia da praia, a que me refiro, foi construída por Porto (2008) ao tratar dos processos nos quais professores e alunos estão envolvidos no cotidiano da escola. Para a autora, “o professor e o aluno são sujeitos em interação e construção, não só de conhecimentos, mas em construção de seus processos identitários” (PORTO, 2008, p. 56). Assim, eles são os protagonistas dessa intermediação e:

vão se construindo num incessante e contínuo movimento de interlocução (metaforicamente, comparando com o farfalhar das ondas na beira da praia, percebo que, ao mesmo tempo em que a *onda interfere e beija a praia*, ela carrega consigo um pouco da areia que encontro no caminho); ao mesmo tempo em que deixo nos alunos um pouco de mim, levo comigo um pouco dos alunos que por mim passam, constituindo-nos ambos, como sujeitos de aprendizagem (PORTO, 2008, p. 56). (grifo meu)

Nos movimentos de *molharem-se nas águas e areia do mar*, as professoras deixam-se misturar com e no ambiente em que estão. Acredito que elas permitem viver e sofrer estas influências no entrelaçamento de saberes, subjetividades, afetos e crenças tecidos no trabalho coletivo que as constituem.

Refletindo sobre os movimentos realizados em TPE e sobre o que lhe aconteceu, na trajetória do trabalho coletivo, Maria Lúcia afirma:

*Para mim, fez uma **bagunça** na minha cabeça, isso, quando eu iniciei, porque eu achava que era uma coisa, tive que estudar, [...] fico nervosa. [...] e isso mexe muito com a gente, saio daqui muito imbricada com as coisas. E assim vou ter que buscar ou vou ter que ficar com a dúvida. Como eu não gosto de ficar com a dúvida, fico perguntando, [...] e acho que isso foi uma das melhores coisas que me aconteceu aqui dentro do Pelotense (MARIA LÚCIA, Encontro, 29/10/2013). (grifo meu)*

A professora relata percepções sentidas ao ingressar no grupo de TPE. Certamente, os desafios coletivos que enfrentou diante de situações novas provocaram alterações (bagunça) em sua forma de ser e de estar na escola. A professora faz referência às necessidades que sentiu de estudar, de realizar leituras, pesquisas e discussões sobre os temas das reuniões da disciplina, os quais se estendem aos fazeres docentes no coletivo de TPE.

Maria Lúcia, na continuidade de seu depoimento, fez referência ao projeto como algo que tem uma representatividade marcante para ela, na forma de estruturar as práticas docentes, e acrescenta:

O projeto para mim era uma coisa absurda, tudo era uma confusão: tentava estudar, chegava em casa para ver se entendia. Foi muito complicado. Um dia pensei em desistir. Mas aí tinha que aprender, ler, procurar em um livro, em outro, prestar atenção no que os outros falavam, mas acho que isso é um grande impulso para a gente poder aprender, um grande desafio, pelo menos para mim que também não sou assim de me “mixar”. Pensar em sair porque não vou aprender alguma coisa? Eu vou ter que aprender. Acho que isso te cutuca, para ti procurar, escutar, colar com uma lá: “vou ver o que ela vai dizer” (MARIA LÚCIA, Encontro, 12/11/2013).

A escolha do Projeto Didático como forma de estruturação do planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas demandou um aprendizado por parte das professoras e uma forma diferenciada de ver a docência.

Para Lacerda (2002), os professores possuem experiências diversas na construção do seu conhecimento, tecidas em meio às suas práticas docentes na escola, não sendo, portanto, “um grupo que deverá aprender primeiro para fazer depois. O que nos caracteriza é justamente o fazer ao mesmo tempo em que aprendemos, e aprender ao mesmo tempo em que fazemos” (LACERDA, 2002, p. 76).

Desta forma, a construção dos planejamentos da disciplina de TPE acontece no coletivo para orientar as alunas do Curso Normal nas suas futuras práticas docentes. Conforme D’Ambrósio (2003, p. 74), “a inovação deve ser praticada, e esse praticar a inovação na formação do professor é o primeiro passo para que o professor, formado praticando inovação, pratique a inovação na sala de aula”.

Maria Lúcia começou a fazer parte do trabalho coletivo no ano de 2010, vivendo o processo de integrar-se no grupo e ainda conhecer e adaptar-se à proposta do projeto, em um tempo diferente ao já realizado pelo grupo de professoras. Assim, é compreensível o que ela expressou, uma vez que foi surpreendida por uma proposta de trabalho por ela desconhecida. A professora salienta, na sua fala, os movimentos que fez para superar as dificuldades, pois não admitia ter que se mixar⁵⁰. A professora se sentiu provocada e foi em busca de compreensão do processo que envolvia o trabalho coletivo, através de leituras e da escuta do colega (nas aulas e nas reuniões), no compartilhamento do conhecimento, para assim, apropriar-se da disciplina.

Penteado (2002) considera que as mudanças não acontecem imediatamente, correspondendo às alterações comportamentais feitas pelo professor, como poderia se esperar. Para a autora, toda mudança implica a desinstalação de modos de ser arraigados e até automatizados pelo professor, que só toma consciência dessa situação quando se abre ao inesperado, às relações, aos movimentos e aos saberes presentes no cotidiano da universidade e da escola.

⁵⁰ Termo utilizado, em linguagem popular, para expressar desistir, abandonar, entregar-se.

Chama a minha atenção, ainda na fala da professora Maria Lúcia, a necessidade e o interesse que ela sentiu de ir em busca de subsídios para sanar algumas dúvidas. Como ela disse, sentiu-se provocada a ir *estudar*, despindo-se de conceitos de que o professor não precisa mais estudar. Ela encontrou mudanças e as abraçou através de estudos e conversas com as colegas.

Tal atitude de Maria Lúcia relaciona-se com as concepções de Freire (1996), para quem, os professores comprometidos e envolvidos com suas práticas devem estar abertos às descobertas, e assim conscientes do inacabamento: “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 1996, p. 64).

Neste sentido, também Rita afirma que aprendeu muito no grupo:

o que para mim é muito interessante é aprendizagem para as meninas [alunas], mas, sobretudo, é aprendizagem para gente, seja ela de informação pedagógica, seja ela de discussão de filosofia, toda ela para mim é muito rica. Eu me sinto enriquecida por fazer parte do grupo, acho que foi uma coisa muito boa para mim (RITA, Encontro, 29/10/2013).

Nas palavras de Rita fica explicitado o sentimento de como ela é afetada pelas movimentações entre os pares, que produzem aprendizagens para professoras e alunas, possibilitando-lhes colocar-se na situação de aprendente enquanto ensinam, com o coletivo de professoras.

A compreensão de que professores são aprendentes e ensinantes no desenrolar de suas práticas docentes, segundo Toschi (2003, p. 118), está vinculada aos:

processos comunicativos não coercitivos, horizontais, circulares, não lineares, sobretudo porque tais processos é que são garantidores de uma circularidade mais democrática dos diferentes saberes, de aprendizagens múltiplas, de conhecimento e reflexão sobre as diferentes linguagens circulantes [na escola] e na vida social.

Reconheço, nas ideias de Toschi (2003), concordância com os preceitos da metodologia da comunicação escolar apresentadas por Penteadó (2002) e Porto

(2009a), que entendem os sujeitos da educação, professores e alunos, em ação conjunta, entrelaçando-se em relações sociopedagógicas que os preparam para ação e tomada de decisões compartilhadas.

Reforçando as suas percepções sobre as alterações provocadas em si e no grupo de professoras, Maria Lúcia acrescenta que:

eu acho que o grupo faz a gente repensar, até o próprio conteúdo que a gente tem que dar, de que forma tu vais apresentar para esses alunos, eu estou sempre pensando de formas um pouco diferentes, [...] eu não trabalho a Biologia solta mais desde que eu vim para TPE, porque eu acho que a Biologia solta não vai dar em nada, e não vem dando porque as gurias [alunas] aprenderem coisas que não interessam, porque elas tem que aprender coisas que interessem para as crianças de primeiro ao quinto ano (MARIA LÚCIA, Encontro, 12/11/2013).

A professora reconhece que a partir das experiências vividas no grupo TPE passou a ter uma nova forma para pensar e estruturar as suas aulas de Biologia, nos demais adiantamentos para os quais ministra aulas, repensando os conteúdos, preocupando-se em atender aos interesses de aprendizagens das alunas, com o foco mais direcionado aos saberes necessários às práticas docentes dessas. Acredito que posso relacionar alguns aspectos deste processo vivenciado pela professora Maria Lúcia com o que é manifestado por Arroyo (2009), quando argumenta que o professor deve deixar de tratar os saberes apenas como conteúdos, matérias escolares e conhecimento de sua disciplina, e buscar educar a sua sensibilidade para revelar aos educandos os caminhos do percurso pedagógico.

A professora Maria manifesta em sua fala o que percebe que foi alterado em si, durante o processo do trabalho coletivo:

Eu me considero bastante jovem nesse grupo, mas eu estou aprendendo muito, e aos pouco eu começo a ter vontade, de vez em quando, de dar uns voos, mesmos que sejam rasantes, tipo perdiz. Porque a gente também tem que se sentir firme para falar, essa coisa de uns se lançarem mais, e ou menos, às vezes até a própria timidez [prejudica], e no momento em que tu vais sentindo que o todo confia em ti, tu começa a te sentir capaz de colocar o que estás sentindo, a tua contribuição, dentro do grupo (MARIA, Encontro, 19/11/2013).

Maria revela, em suas palavras, a forma como foi se abrindo, como foi se permitindo sentir confiança no grupo, para se autorizar a modificar sua maneira de ser e de estar neste coletivo. Ela relata as subjetividades e os movimentos internos que viveu, a partir do contato com as colegas, para exteriorizar suas ideias, seus conflitos, suas formas de perceber os fatos e poder, assim, contribuir para a produção e aquisição de saberes. Superar a timidez, fortalecer a confiança em si própria, sentir-se confiante no grupo, são aspectos que fez a professora sentir-se encorajada para “*dar uns voos mesmos que sejam rasantes, tipo perdiz*” como ela assinala. Ela permitiu-se participar do trabalho coletivo, autorizando-se a contribuir nas discussões, lançando-se na busca de superação de sua timidez e insegurança, marcando sua presença no grupo de trabalho. Para Porto (2006, p. 160), no trabalho coletivo é possibilitado aos professores: “o desocultamento de vozes, experiências e histórias, [...] contribuindo para o resgate de sua auto-estima e expressividade”.

Rita para expressar sua percepção em relação às modificações que passaram a fazer parte das práticas em Literatura Infantil e do sentido que atribuiu ao trabalho coletivo, fez também uma analogia ao *voo das aves*:

Eu estou muito contente que as minhas aulas de Literatura Infantil agora estão divididas com a professora Gislaine e com a professora Maria; que a gente tem esse movimento de interação; que elas [as alunas] vêm com uma coisa que falaram com Maria e trazem para mim, levam para Gislaine, trazem para Maria. [...]. Isso tornou, para mim, os meus voos, um pouquinho acima do rasante (RITA, Encontro, 12/11/2013).

A prática pedagógica, que a professora menciona, é desenvolvida em conjunto com as professoras Gislaine e Maria a partir das movimentações vivenciadas em TPE, as quais foram fontes de inspiração Rita tornar os seus “voos, *um pouquinho acima do rasante*”. Isto significa dizer que a professora desafiou-se a modificar a estrutura do trabalho (que era individual), para experimentar uma nova forma de ministrar, compartilhando sua ação com duas professoras (além das alunas). Ela se declara satisfeita com a nova forma de trabalho, dizendo estar contente com os movimentos e interações que fazem parte dos desafios assumidos.

Essa transformação causada em Rita está próxima das ideias defendidas por Penteadó e Garrido (2010), ao explicarem que as mudanças nas práticas educativas, apesar de serem difíceis, são possíveis de serem feitas pelas professoras. Transformar o processo de dominação/subordinação das relações

pedagógicas tradicionais em práticas docentes “com relações mais cooperativas participativas, incluídas e responsivas entre professores e alunos e entre pares” (PENTEADO; GARRIDO, 2010, p. 10), requer alterações na forma do professor se ver e sentir no espaço escolar.

Conforme Campos e Diniz (2001), o professor, ao reconhecer sua prática como fonte de aprendizagem e, ao reconhecer-se como sujeito ativo e interativo, movido por projetos, crenças, interesses e necessidades, construindo e reconstruindo conceitos, pode superar o caráter rígido e individual de suas práticas *sacramentadas*, articulando os conhecimentos teóricos e experienciais para a construção de novas práticas docentes.

Neste sentido, Carla usa a palavra *ousar* para expressar a maneira como permitiu-se *molhar* (FREIRE, 1996) nas movimentações propostas em sala de aula, semelhante ao que se referiram as professoras Maria e Rita:

eu acho que esse trabalho coletivo nos permite ousar um pouco mais nas propostas que serão realizadas com as alunas. Eu, pelo menos individualmente, me sinto mais tímida para umas propostas que eu não faria se eu estivesse sozinha com as alunas. E que, no coletivo, com o grupo de professoras, eu me sinto mais à vontade para propor algumas coisas que se talvez eu estivesse sozinha eu não faria, então é essa questão da ousadia assim (CARLA, Encontro, 29/10/2013).

A professora Carla reconhece que participar de um trabalho com um grupo de professoras possibilita-lhe romper com questões pessoais que a impediam em outras situações de sala de aula, pois estava sozinha com as alunas. Assume, assim, que no coletivo, se sente segura para se permitir ousar.

“Ser bastante corajoso para”, “atrever-se”, “decidir-se a”, são definições apresentadas por Ferreira (1986, p. 368) para a palavra *ousar*. Desta forma, as movimentações produzidas no transcorrer do trabalho coletivo pelas professoras (e alunas) provocaram a professora E a se encorajar e a atrever-se, a tomar decisões, ter iniciativas e proposições de ideias para o fazer pedagógico. As propostas a que ela se refere dizem respeito à mobilização de diferentes temáticas, formas, linguagens e possibilidades de estratégias de ensino no fazer pedagógico, que contribuam com uma aprendizagem dinâmica, desafiadora e instigante. Assim, as alunas têm mais elementos para participar das aulas com curiosidade, alegria e

prazer; elementos que certamente não deveriam ficar de fora das salas de aula e da escola como um todo.

Neste sentido, encontro, nas palavras de Rios (2005, p. 137), eco para as afirmações da professora E, ao explicar que a sensibilidade do gesto docente revela-se na orientação de sua “ação para trazer o prazer e a alegria ao contexto de seu trabalho e da relação com os alunos [e com os pares]. Alegria no melhor sentido, resultante do contato com o mundo e do conhecimento de ampliação sobre ele”.

Carla, no encontro do dia 12/11/2013, complementa a sua fala, com outras situações que fazem parte das *marcas* que o movimento do trabalho coletivo produziu nela:

[...] o que é muito sedutor no trabalho é a questão da desconstrução, de sair daqui, de ir para casa, e pensar: “mas e aquela ideia?!”. E aquilo fica martelando até eu ceder, ou refletir e trazer novas ideias. [...] E aí o que acontece muito comigo é desconstruir algumas ideias, e eu acabo, nas nossas conversas, desconstruindo e passo a ter um novo conceito. E essa aprendizagem para mim não é somente na questão profissional de aprender coisas da área da Biologia, [...] de Português, [...] mas muito essas desconstruções no lado pessoal, e, em alguns momentos, lidar com questões pessoais me fez repensar posturas pessoais no grupo (CARLA, Encontro, 12/11/2013).

Desconstruir conceitos, ideias e posturas pessoais é algo marcante para esta professora. Pensar, repensar, ceder, aceitar, propor, desconstruir e reconstruir são verbos que a acompanham nas discussões do fazer docente coletivo. Enquanto adotar, reafirmar e alterar são as ações adquiridas ao se relacionar no trabalho coletivo e na sua vida pessoal.

As palavras da professora Carla vão ao encontro das reflexões apresentadas por Pinto (2009, p. 74), que considera ser necessário proporcionar, na escola, encontros nos quais os professores “possam perceber o outro, ouvir o outro, aprender com o outro, nosso colega, [pois] essas ações auxiliam a atenuar as limitações trazidas pelo individualismo e a falta de tempo, entre outras restrições a que os professores estão sujeitos”. A percepção da desconstrução de modos de ser pré-concebidos também foi mencionada pelas professoras, Maria e Maria Lúcia, que afirmaram: “*eu acho que é muito legal, porque a gente aprende muito, a gente se desconstrói todos os dias, uma coisa que eu acho que é, não é mais, então eu acho*

que é muito bom para mim, é muito prazeroso vir para o TPE” (MARIA LÚCIA, Encontro, 29/10/2013). Ou ainda que “[...] é um processo para se desconstruir para construir algo melhor” (MARIA, Encontro, 12/11/2013).

Para Ana, no trabalho coletivo acontece a *“renovação de cada profissional que faz parte do grupo [...], [...] a experiência construída nesse espaço pode ser levada para outro local no qual o professor passe a trabalhar” (ANA, Encontro, 29/10/2013).*

Maria concorda com a fala de Ana e a complementa com a seguinte afirmação:

[...] a experiência e o aprendizado que tive com vocês, com certeza, se eu sair daqui para outro lugar, eu vou levar; a experiência que eu tive com vocês de coisas preciosas, porque eu aprendi, no momento que eu entrei aqui para o curso, eu me senti como aluna, [...] eu acho que agora eu estou começando a me sentir preparada, [...] eu agradeço a vocês. É uma experiência fantástica (MARIA, Encontro, 29/10/2013).

As duas professoras reconhecem que este trabalho pode ser expandido para outras turmas. Seus depoimentos me conduzem aos estudos realizados por Tardif e Lessard (2012) com grupos de professores. Para os autores, a experiência nesse âmbito inscreve-se num horizonte compartilhado de situações comuns, numa cultura profissional partilhada por um grupo, graças à qual seus membros atribuem sensível significado a situações vividas.

A professora Maria revela que o trabalho nesta disciplina possibilitou-lhe sentir-se como *“aluna [...], [...] agora eu estou começando a me sentir preparada”*. Vejo na fala da professora a importância da aprendizagem no coletivo.

Em muitos momentos, sinto as professoras e eu como se fossemos alunas, alunas umas das outras e alunas das nossas alunas. Assumimos as nossas curiosidades, ficamos caladas, desconfiadas, atentas, ao mesmo tempo em que nos inquietamos, participamos, interferimos, argumentamos e, em muitas situações, ficamos encantadas com o que passamos a descobrir e conhecer pela condição que nos permitimos assumir, a de alunas, naquele espaço em que somos professoras. Neste sentido, acredito que, em muitos momentos, na sala de aula, ou mesmo nas

reuniões de TPE, nós professoras poderíamos nos sentir como alguns alunos se sentiriam, em uma sala de aula na qual, conforme anuncia Freire (1996, p. 96):

o bom professor consegue enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem, cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas suas incertezas.

Assim, Maria sente consolidada em si a experiência que vivencia no trabalho coletivo, e pelos termos *preciosa* e *fantástica* utilizados, acredito que essa experiência a tenha tocado, inserindo-se no que Larrosa (2002) chama de experiência. Para o autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21).

As movimentações pessoais realizadas pela professora Gislaine para superar problemas por ela percebidos na sua caminhada na disciplina de TPE estão destacados na sua fala:

[...] ter que controlar meus impulsos, e a gente sabe que controlar impulsos é uma coisa muito difícil, eu estou aprendendo isso, eu estou gostando, estou me exercitando muito. Teve um ano aí, que foi bem complicado para mim, porque eu achava que as pessoas tinham que aparecer [participar], tinham que se mostrar, e que a gente tinha que cobrar, e aí eu acho que eu fui e estou voltando, estou olhando mais, estou ouvindo mais, e é graças ao convívio com o grupo (GISLAINE, Encontro, 12/11/2013).

As palavras de Gislaine apontam análises que ela faz sobre si mesma, revelando algumas de suas fragilidades e dificuldades no convívio do trabalho coletivo e a forma como analisa as suas reações. Suas afirmações me reportam às posturas que Larrosa (2002, p. 24) argumenta como necessárias para que a experiência nos aconteça ou nos toque:

a possibilidade de que algo nos aconteça, ou nos toque requer um ato de interrupção [...]: parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar

sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Gislaine relata um momento que, para ela, foi muito complicado na disciplina de TPE, uma vez que tinha dificuldades para lidar com a postura adotada por algumas colegas, que, segundo ela, não participavam e, conseqüentemente, não contribuía com o trabalho coletivo, da forma como ela acreditava que deveria ser. Isto fazia com que ela se sentisse no direito de fazer cobranças, de pressionar as colegas, tornando, assim, a relação no grupo de professoras turbulenta. Talvez, naquele momento, a professora estivesse deixando de considerar que cada pessoa é uma, com sua trajetória de vida e com suas individualidades, as quais fundamentam suas ações. Este depoimento evidencia o respeito de Gislaine ao tempo das outras professoras para que cada uma possa se adaptar às situações a que se proponham a conviver. A professora destaca os movimentos de ida e vinda que fez para superar esses momentos e modificar a sua maneira de ser e de agir no trabalho coletivo.

Para Larrosa (2002, p. 24), o sujeito da experiência “é algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível, que aquilo que aconteça afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. Assim, este sujeito está aberto a sua própria transformação.

Aspectos relacionados à busca de superação das fragilidades ou falhas do coletivo de professoras no processo de ensino e de aprendizagem também fizeram parte das falas de Gislaine, e assim, por ela, foram expressos:

[..] embora fazendo o trabalho diferenciado, a gente mostra também para os outros a nossa fragilidade, onde a gente erra. E a gente percebe, mas com a diferença, que constatando que a gente está deixando a desejar a gente retoma, não tapar o sol com a peneira, ou tentar achar culpados, não é questão de culpa, é questão de andamento de caminhada, onde a gente tropeçou a gente levanta e segue, [busca] o que fazer para avançar. E acho que talvez, por isso, dá tão certo, não é perfeito, mas eu acho que é esse movimento diário (GISLAINE, Encontro, 29/10/2013).

A professora faz uma análise de como as professoras se movimentam para lidar com uma estrutura de trabalho coletivo que é construída no dia a dia. Ela

mostra que está aberta às alterações de percursos, que se sente receptiva aos diferentes olhares e vozes, a idas e vindas pertinentes ao cotidiano escolar e social no qual vive com as colegas atualmente. Esta ideia me remete a Morin (2011, p. 160), ao afirmar que ensinar pressupõe “enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento em virtude [...] das [necessidades] surgidas ao longo do tempo”.

Desta forma, Gislaine relata que no percurso do trabalho coletivo, os problemas e as dificuldades surgidas foram sendo assumidas, encaradas abertamente e retomadas pelas professoras que buscam pela reflexão a superação dos problemas e a continuidade na caminhada pedagógica.

Acredito que as falas manifestadas em relação aos movimentos vividos no trabalho coletivo, mostram *marcas* nas professoras e se encontram em consonância com as ideias de Nóvoa (2004, p. 34), para o qual “o sucesso ou insucesso de certas experiências ‘marcam’ a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ECOS DA PESQUISA

“Por muitas vezes, nos disseram o que deveríamos ser. No entanto, poucas vezes, nos perguntaram quem somos. Em vários momentos, nos disseram o que fazer, sem que buscassem compreender também como fazíamos. Somos professoras, misturas de tendências, pertencentes a um povo também mistura [...]. Afirmar que somos isto ou aquilo impede que sejamos um pouco de tudo, e que sejamos ou deixemos de ser quando quisermos [...]”.

(LACERDA, 2002, p. 82)

A necessidade de encontrar um ponto de partida para a escrita deste capítulo impulsionou-me a reler, mais uma vez, cada frase escrita nos capítulos anteriores. Este exercício, de fazer uma releitura, me permitiu visualizar a maneira como cada momento, cada orientação, cada instrumento, cada professora e todos os outros elementos utilizados na pesquisa, me possibilitaram a concretização da construção deste *artefato*, conforme eu anunciava, na metodologia⁵¹, em concordância com as ideias de Minayo (2009) e Deslandes (2009).

Nos encontros do grupo focal, os questionamentos, os depoimentos e as interlocuções com as professoras, tornaram possível para mim, atingir o objetivo proposto para a pesquisa de compreender como elas percebem, sentem e produzem o trabalho coletivo, em um grupo constituído por professoras de diversas áreas do conhecimento (Matemática, Letras, Ciências, Artes, Música, Pedagogia, História e Geografia), com suas formações acadêmicas em momentos distintos e com diferentes tempos de experiências profissionais, e, por assim ser, com mistura de tendências, de formas e de maneiras de ser e de fazer as práticas docentes na disciplina de Teoria e Prática de Ensino.

No momento em que comecei a encaminhar a escrita para a finalização da tese, o sentimento de satisfação por poder tornar públicas as descobertas desta

⁵¹ Ver capítulo 4.

pesquisa e, com isto, anunciar a tantas outras pessoas (professoras e/ou alunas de cursos de formação de professores), foi tomando conta de mim.

Embora, em outros momentos da minha trajetória profissional, eu já tenha divulgado o trabalho coletivo em eventos da área da Educação, apresentando artigos ou relatos de experiências, construídos a partir do meu olhar, agora, porém, conto com os depoimentos das professoras, que, assim, me permitiram extrapolar o limite do meu olhar e dos meus sentimentos sobre o trabalho coletivo, e construir esta tese sobre o compartilhamento.

A pesquisa revelou que as interações estabelecidas entre as professoras são permeadas por ações colaborativas, pelo exercício da escuta ao outro e pelas trocas de afetos, experiências, aprendizagens e saberes. Demonstrando, desta forma, que o trabalho coletivo permite que as professoras apoiem-se mutuamente e impulsionem o seu crescimento profissional e pessoal no transcorrer das práticas docentes.

Nas interações deste coletivo, embates e conflitos também foram mencionados pelas professoras, os quais são percebidos como fatores de contribuição para o desenvolvimento das práticas, por serem geradores do aprofundamento das discussões e de fontes de inspiração criativa e desafiadora para o processo de formação de professores no Curso Normal.

A pesquisa revelou que a produção dos saberes e as marcas adquiridas pelas professoras propiciam a elas alterarem a sua constituição de educadora, no exercício da experiência docente coletiva. Experiência esta, inédita para todas as professoras que, no decorrer das suas permanências no trabalho coletivo, buscaram formas e maneiras que contemplassem as atuações docentes específicas para este universo de sala de aula, desafiando-se individualmente e desafiando o grupo à construção de ações docentes ainda não vivenciadas, lançando-as em caminhos de incertezas, porém, com a certeza de estarem juntas em um coletivo de trabalho no qual o compromisso, o respeito ao outro, a busca pelo conhecimento e as ações colaborativas são presenças constantes.

Neste sentido, gostaria de relatar uma situação vivida em sala de aula, no começo do ano letivo de 2014, durante uma conversa com uma turma de alunas do 2º ano do Curso Normal. Enquanto explicava sobre o trabalho coletivo realizado pelas professoras no 4º ano, fui interrompida com uma pergunta em tom de espanto,

por uma das alunas: “*Professora, mas dá certo uma sala de aula com várias professoras juntas?*”. No momento, respondi para a aluna com os argumentos que então possuía, constituídos pela minha experiência na disciplina de TPE. Ao sair da sala de aula, registrei a pergunta da aluna no meu diário de campo, pois julguei que, em algum outro momento, poderia voltar a ela.

Considero que agora seja o momento de voltar para a pergunta da aluna e, logo, complementar a minha resposta com as palavras da professora B, quando faz referência ao trabalho coletivo:

Sim, dá certo uma sala de aula compartilhada por professoras e alunas, embora não tenhamos a receita de como sermos as melhores professoras ou aquilo que os alunos esperam de nós. [...] Nós vamos construindo isso juntas. Na medida em que caminhamos. Não há como ser diferente. Nós estamos conseguindo fortalecer o nosso trabalho coletivo com a convivência, com as leituras, com o estudo, com aquilo que a gente vai encontrando, com as experiências que nós vamos trocando. Cada uma aqui tem um tesouro dentro de si para oferecer, [...] isso faz com que todo o grupo cresça e mais ainda as alunas. [...] A gente está fazendo algo de útil e importante, não só para a gente, o que fazemos aqui tem ressonância não apenas no Colégio Pelotense, não, isso vai ganhando forma, vai ganhando corpo e vai se espalhando... (Professora B, Encontro, 5/11/2013).

A confirmação que este trabalho é possível está também consolidada em um *email*⁵² recebido pelo grupo de professoras, que continha a seguinte mensagem, enviada por uma ex-aluna do Curso Normal:

Oi, professoras, como estão? Eu estou bem, estou cursando Pedagogia na UFPel, e muito feliz! Lembrei de vocês numa das minhas aulas. A professora passou um filme que tem tudo a ver com TPE, o filme é lindo e ensina muito. Quando comento sobre TPE, as colegas e professoras ficam curiosas para saber sobre o trabalho coletivo (E-mail da ex-aluna do Curso Normal, Diário de Campo, 18/05/2012).

Após trazer alguns recortes que ajudam a complementar a minha resposta à pergunta inicial da aluna, desejo retornar aos meus sentimentos vividos ao longo desta tese. Tive medo. Medo esse que me acompanhou em muitos momentos da minha caminhada no processo de doutoramento. Sentimento de medo, no entanto, que jamais me imobilizou, mas que se fazia presente, ora por considerar que tinha me aventurado em algo que poderia ser desafiador demais, ora por temer pesquisar

⁵² A mensagem de *email* impressa está arquivada no Diário de Campo da Pesquisa (18/05/2012).

no meu próprio local de trabalho, ou por me confrontar com as dificuldades de distribuição dos *meus tempos* para dar conta de todos os compromissos e convívios profissionais e familiares que não deixaram de me acompanhar.

No momento em que escrevo sobre os meus medos, voltam a minha lembrança as palavras da minha orientadora, que, talvez para me tranquilizar ou por confiar em mim, me dizia assim: “Lourdes, para com esses medos! Chega destes medos!”⁵³. Confesso, eu bem que tentava, mas não conseguia. Ao mesmo tempo, penso: por que escrever sobre eles? Acredito que seja por ter, agora, a percepção de quanto o sentimento de satisfação está me invadindo, com maior intensidade e tamanho do que o sentimento de medo que sentia em alguns momentos do doutorado. Também por perceber que, na verdade, os medos eram superados sim, à medida que eu conseguia concretizar cada etapa da pesquisa, em que consegui fazer fluir as ideias para a escrita de um novo parágrafo deste artefato/tese.

O sentimento de satisfação é enorme e intenso, e as razões, para senti-lo assim, são muitas: ter tido, a partir de 2006, a oportunidade de ser professora da disciplina TPE, juntamente com um grupo de professoras, dando início a uma forma específica de realizar o trabalho pedagógico no Curso Normal do CMP; ter tido a possibilidade de realizar uma investigação neste grupo de trabalho, para constituí-la em uma tese de doutorado; poder compartilhar os achados deste estudo, inicialmente com a minha orientadora e com as professoras componentes da minha banca examinadora, para, logo após, poder divulgá-lo a quem se interessar por conhecê-lo; e ainda, como não poderia deixar de ser, por socializá-lo com as professoras sujeitos da investigação e com as demais professoras colegas do Colégio Municipal Pelotense.

Todas as formas de compartilhar e/ou divulgar os achados desta pesquisa tem o propósito de apontar a possibilidade encontrada por um grupo de professoras para a superação de problemas e insatisfações diante das práticas docentes desenvolvidas, no 4º ano do Curso Normal. O trabalho coletivo constitui-se na possibilidade das professoras desenvolverem práticas docentes com produção de sentidos e saberes através de interações dialógicas e colaborativas.

⁵³ Fala proferida pela Prof^a. Dr^a. Tania Porto e registrada no diário de campo da autora.

Considero que, diante de todos os depoimentos das professoras e da minha experiência neste grupo de trabalho, eu possa finalizar a minha escrita com um poema de Gutiérrez e Prieto (1994), por identificar nele muitas situações vivenciadas na disciplina de TPE, na busca de todas nós professoras para *educarmos para gozar a vida*, e ainda para fortalecer uma pergunta que os autores apresentam em um dos versos do poema: “Por que não se educa em, por e para o gozo?” (GUTIÉRREZ; PRIETO, 1994, p. 36).

Acredito que a possibilidade da realização do trabalho pedagógico coletivo seria uma das alternativas de se educar na escola para gozar a vida.

EDUCAR PARA GOZAR A VIDA

Quando realmente gozamos a vida?
Quando te entusiasmas, isto é, quando sentes um Deus dentro de ti,
Como diz a etimologia da palavra entusiasmo; quando tens a alegria de ter
e de viver;
Quando te sentes útil, quando reconheces teus progressos; quando brincas
com a palavra, partilhando-a no diálogo e construindo com ela;
Quando te sentes alguém entre os outros no gozo do encontro;
Quando partilhas os alimentos: um copo de vinho, uma xícara de café, a
intimidade, os sentimentos;
Quando crias, recrias e procrias, quando vês nascer e crescer tua obra;
Quando cantas para e entre os outros;
Quando vês um amanhecer ou a costa dourada do mar no pôr do sol;
Quando te encontras com expressões tais como “sou grata à vida por ter
me dado tanto” de nossa querida Violeta Parra e muitas outras da poesia
latino-americana;
Por que não se educa em, por e para o gozo?
Porque a escola tem negado até sua própria etimologia, já que para os
antigos ela era o lugar do desfrute na criação e no diálogo (GUTIÉRREZ e
PRIETO, 1994. p. 36).

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALONSO, Myrtes. O Trabalho Coletivo na Escola. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação**. PUC-SP, 2002. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3b_gestores/tema_05/anexos/anexo_1_o_trabalho_coletivo_na_escola.pdf> Acesso em: 12 fev. 2013.
- AMARAL, Giana. **Gymnasio Pelotense, Colégio Municipal Pelotense: entre a memória e a história 1902-2002**. Pelotas: Educat, 2002.
- ANDRÉ, Maria Berenice Pereira. **Histórias de vida dos professores: analisando escritas autobiográficas de professoras em formação**. 107f Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: Rumo à sociedade aprendente**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARBOSA, Maria Inês. Alternativas curriculares e cotidiano escolar. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura linguagem e subjetividades no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BÁRCENA, Alicia. Cidadania ambiental. In: GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. São Paulo: Cortez, 2000.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BIASOLI, Carmem Lúcia A. **Docência em Artes Visuais: continuidades e descontinuidades na re(construção) da história profissional**. 311f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009. Disponível em:

<<http://www.ufpel.edu.br/fae/ppge/site/teses-e-dissertacoes>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

BOÉSSIO, Cristina. O trabalho colaborativo e comunicacional com Língua Espanhola: da aula universitária ao ensino fundamental. In: DAMIANI, Magda; PORTO, Tania; SCHLEMMER, Eliane (Orgs.). **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação uma possibilidade para ensinar e aprender**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. PNE/Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394/96: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 20 dez. 1996.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 1974.

CAMPOS, Luciana; DINIZ, Renato. A prática como fonte de aprendizagem e o saber da experiência: o que dizem professores de Ciências e de Biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**. V 6 (1), p. 79-96, 2001. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID192/v6_n1_a2001.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2013.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar a mudança na escola**. Porto Alegre: Artemed, 2002.

COLCHA de Retalhos. Direção: Jocelyn Moorhouse. Estados Unidos: Amblin, 1995, 149 min. Título original: How to Make an American Quilt.

COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE. **Bases Curriculares do Curso Normal Habilitação Anos Iniciais.** Pelotas, 2012.

_____. **Projeto Pedagógico.** Pelotas, 2010.

_____. **Regimento Interno Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.** Pelotas, 2009a.

_____. **Regimento Parcial Curso Normal.** Pelotas, 2009b.

_____. **Projeto de Implementação Curso Habilitação de Magistério.** Pelotas, 1991.

CRIANÇAS Invisíveis. Direção: Mehdi Charef, Kátia Lund, John Woo, Spike Lee, Ridley Scott & Jordan Scott, Emir Kusturica e Stefano Veneruso. França; Itália: MK Film Procutctions; Rai Cinemafiction, 2005, 116 min. Título original: All the Invisible Children.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: JM; Brasília: CAPES: CNPq, 2010.

_____. Como aprendem os professores? Saberes profissionais e complexidade da docência. In: DALL'LGNA, Maria Antonieta; SILVA, Jacira Reis da; LENZI, Carmen Silvia (Orgs.). **Profissão professor:** as maneiras de ser nas maneiras de ensinar. Pelotas: UFPel, 2007.

_____. A construção do conhecimento na prática pedagógica do professor do ensino superior. In: MARIN, Alda Junqueira; SILVA, Aída Maria Monteiro; SOUZA, Maria Inês Marcondes de. (Org.). **Situações didáticas.** Araraquara: JM, 2003.

DAMIANI, Magda; PORTO, Tania; SCHLMMER, Eliane. Apresentação. In: DAMIANI, Magda; PORTO, Tania; SCHLMMER, Eliane (Orgs.). **O trabalho**

colaborativo/cooperativo em educação uma possibilidade para ensinar e aprender. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2009.

DAMIANI, Magda. Estudo de caso de uma escola colaborativa. In: DAMIANI, Magda; PORTO, Tania; SCHLMMER, Eliane (Orgs.). **O trabalho colaborativo/cooperativo em educação uma possibilidade para ensinar e aprender.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2009.

_____. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista.** V. 31, p.213-230, 2008.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Novos paradigmas de atuação e formação docente. In: PORTO, Tania (Org.). **Redes em construção:** meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM, 2003.

DEMO, Pedro. **Saber pensar.** São Paulo: Cortez, 2007.

DESLANDES, Sueli. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa Social teoria, método e criatividade.** 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ESCOLA da Vida. Direção: William Dear. Estados Unidos; Canadá: California Home Vídeo, 2005, 2h 10 min. Título original: School of Life.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo da formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. **Professora pesquisadora:** uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DPA, 2002.

FAZENDA, Ivani. Integração como proposta de uma nova ordem escolar. In: Candau, Vera (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIGUEIREDO, Márcio et al. As Infâncias: memórias, brincadeiras, brinquedos e jogos. **Anais do XXV Simpósio Nacional de Educação: Políticas públicas de atividade física e promoção de saúde.** ESEF/UFPEL, 2006.

FREIRE, Madalena. **A paixão por conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. Poema: A escola é. In: CAO/INF. Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude. **Educação legal e real**. Ministério Público do Estado de Rondônia. [s.l.]: SEGRAF – Seção Gráfica/MP, 2008. Disponível em <http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/cartilha_direito_a_educacao-_produzida_pelo_ministerio_publico_de_rondonia.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2013.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRELLET, Vera. Por que trabalhar com projetos. Especial Projetos Didáticos. **Revista Nova Escola**. São Paulo, Editora Abril, 2001.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educación e Formación de Personas Adultas**. Guatemala: MINEDUC, 2001.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. São Paulo: Cortez, 2000.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A mediação pedagógica educação à distância alternativa**. Campinas: Papyrus, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

INTERAÇÃO. **Dicionário Priberam de Língua Portuguesa**. 2013a. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/inter%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 04 jul. 2013.

_____. **Dicionário Online de Língua Portuguesa**. 2013b. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/interacao/>>. Acesso em: 04 jul. 2013.

_____. **Dicionário Informal**. 2013c. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/inter%C3%A7%C3%A3o/>>. Acesso em: 04 jul. 2013.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Por uma formação repleta de sentido. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DPA, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.19, p.20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.

_____. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LEMKE, Aline K. **Vivências e saberes de estudantes de pedagogia: um estudo de suas relações com as mídias**. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/ppge/site/teses-e-dissertacoes>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

LIMA, Soraiha Miranda de. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores**. 312f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

LORIERI, Marcos; RIOS, Terezinha. **Filosofia na escola: o prazer da reflexão**. São Paulo: Moderna, 2008.

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

MARTINS, Claudete L. **A seara das práticas pedagógicas inclusivas com tecnologias:** com a palavra as professoras das salas de recursos multifuncionais. 267f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em: <http://www.taniaporto.com.br/doutorado_30.html>. Acesso em: 04 jul. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília (Org.) **Pesquisa Social teoria, método e criatividade.** 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec, 2000.

MONTARDO, Alice Maria S. Conversando a gente entende e se entende. In: Porto, Tania M. (Org.). **Práticas de ensino a pesquisa como reflexão na e sobre a ação docente.** Pelotas: Seiva, 2008.

_____. **Os alunos não são mais os mesmos:** a escola também... pode não ser! Do pátio à calçada construindo uma escola sem violência. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.

MORENO, Jacob Levy. **As palavras do pai.** Campinas: Psy, 1992.

_____. **Psicodrama.** São Paulo: Cultrix, 1978.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo, Cortez, 2011.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** 6 ed. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Vidas de professores.** Lisboa: Porto editora, 1992.

OLIVEIRA, Elaine; SANTOS, Lourdes Helena R.. O trabalho coletivo: uma proposta para formação inicial e permanente de professores. In: PERES, Lúcia; DALLIGNA, Maria Antonieta; SILVA, Jacira (Orgs.). **Escritas de professores por entre saberes, autorias e poderes.** Pelotas: Editora e Gráfica Universitária; PREC-UFPEL, 2011.

_____. Formação de professores nossa caminhada na formação continuada. **Anais do 10º encontro sobre o Poder Escolar / 4º Encontro Internacional sobre o Poder Escolar / 11º Seminário Interinstitucional de Educação – A escola inquieta arrisca vôos e inventa.** Pelotas: Editora Universitária UFPEL, 2010.

OSTETTO, Luciana. Andando por creches e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de estágio. In: _____ (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil.** São Paulo: Papyrus, 2002.

PÁDUA, Elisabete. **Metodologia da pesquisa abordagem teórico-prática.** São Paulo: Papyrus, 1996.

PENTEADO, Heloisa. **Formação de professores: quando nada é fixo para quem pensa e sonha.** Palestra comemorativa dos 35 anos da FE/UFPeI, Pelotas, 24 out. 2011. Disponível em:
<http://taniaporto.dominiotemporario.com/doc/pal_2011_penteado.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2013.

_____. **Comunicação escolar uma metodologia de ensino.** São Paulo: Editora Salesiana, 2002.

_____. Pedagogia da comunicação: sujeitos comunicantes. In: _____ (Org.). **Pedagogia da comunicação: teorias e práticas.** São Paulo: Cortez, 2001.

PENTEADO, Heloisa; GARRIDO, Elsa. **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação de professores.** São Paulo: Paulinas, 2010.

PINTO, Carmem Lúcia. O trabalho colaborativo/comunicacional na formação continuada de professores: para muito além do mar... tecendo relações no cotidiano da escola. In: DAMIANI, Magda; PORTO, Tania; SCHLMMER, Eliane (Orgs.). **O**

trabalho colaborativo/cooperativo em educação uma possibilidade para ensinar e aprender. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2009.

_____ et al. No estar junto, a construção de sentidos e relações. In: PORTO, Tania (Org.). **Redes em construção:** meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM, 2003.

PORTO, Tania. O trabalho colaborativo/cooperativo sob o ponto de vista da pedagogia da educação. In: DAMIANI, Magda; PORTO, Tania; SCHLMMER, Eliane (Orgs.). **O trabalho colaborativo/cooperativo em educação uma possibilidade para ensinar e aprender.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2009a.

_____. Eu, o outro: experimentações em busca do trabalho colaborativo na formação de professores com pedagogia da comunicação. In: DAMIANI, Magda; PORTO, Tania; SCHLMMER, Eliane (Orgs.). **O trabalho colaborativo/cooperativo em educação uma possibilidade para ensinar e aprender.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2009b.

_____. Teoria e práticas de ensino na universidade. In: _____ (Org.) **Práticas de Ensino:** a pesquisa como reflexão na e sobre a ação docente. Pelotas: Editora Seiva, 2008.

_____. Cartas de quem ensina: uma mirada na trajetória docente. In: PERES, Lúcia; PORTO, Tania (Orgs.). **Tecnologias da educação:** tecendo relações entre o imaginário, corporeidade e emoções. Araraquara: JM, 2006.

_____. A comunicação na escola e a formação do professor em ação. In: _____ (Org.). **Redes em construção:** meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM, 2003.

_____. Educação para mídia/Pedagogia da Comunicação. In: PENTEADO, Heloísa Dupas (Org.). **Pedagogia da Comunicação.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A televisão na escola...** Afinal, que pedagogia é está? Araraquara: JM, 2000.

_____. **Aprendizagem escolar e televisão:** uma experiência com a pedagogia da comunicação em 5ª série do 1º grau. 274f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

RIOS, Teresinha. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Algaídes. **Tornar-se professor de Psicologia: encontros com o outro.** 125 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: <http://taniaporto.dominiotemporario.com/doc/TT_2011_algaides.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2013.

_____. A colaboração e a comunicação no curso de psicologia. In: DAMIANI, Magda; PORTO, Tania; SCHLMMER, Eliane (Orgs.). **O trabalho colaborativo/cooperativo em educação uma possibilidade para ensinar e aprender.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In: ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, Lourdes H.; MACIEL, Patrícia. Formação docente e infância: o que pensam as/os alunas/os do Curso Normal sobre/com as crianças. In: FIGUEIREDO, Márcio; MEDEIROS, Rita; VARELA, Adriana; ROSA, Felício (Orgs.). **Diários educativos: cultura, infância e educação infantil.** Pelotas, Editora Universitária da UFPel, 2010.

SANTOS, Nelda Alonso dos. **Trajetórias de formação e a construção dos saberes docentes: investigando tempos e espaços formadores a partir da experiência de formação inicial.** 145f Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1737>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridades: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação e sociedade.** Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago., 2005.

SCHON, Donald. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 215-233, 1991.

TERRIEN, Jacques; TERRIEN, Angela. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura linguagem e subjetividades no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

THURLER, Mônica G.; **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TOSCHI, Mirsa. O professor e a comunicação: que professor é este? In: PORTO, Tania (Org.). **Rede em construção**: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM, 2003.

VEIGA, Ilma Passos. A. O projeto político pedagógico uma construção coletiva. In: _____ (Org): **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1995.

XAVIER, Maria Luisa. Escola – espaço para aprender e aprender a viver resgatando a função humanizadora, civilizatória e cultural da escola. **Anais do VI encontro sobre o Poder Escolar / VII Seminário Interinstitucional de Educação – A escola inquieta arrisca vôos e inventa**. Pelotas: Editora Universitária UFPEL, 2006.

YUS, Rafael. A organização do tempo e do espaço na escola. **Revista Pátio Online**. Ano VIII, nº 30, Maio-julho de 2004, p. 1-5. Disponível em: <http://www.theatrosetedeabril.com.br/projetos/sete_ao_entardecer.htm>. Acesso em: 10 mai. 2012.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. **Formação Docente e Autorreflexão**: práticas pedagógicas coletivas de si na escola, 2012. 148f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas,

Pelotas, 2012. Disponível em: <http://www.taniaporto.com.br/doutorado_30.html>. Acesso em: 4 jul. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA

À Coordenadora Pedagógica do Colégio Municipal Pelotense

Professora Elisete Avila

À Coordenadora do Curso Normal Habilitação Séries Iniciais

Professora Patrícia Bonow Fassbender

Eu, Lourdes Helena Rodrigues dos Santos, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, na linha: Formação de Professores: Ensino, Processos e Práticas Educativas, sob a orientação da professora Dra.Tania Maria Esperon Porto, pretendo desenvolver uma pesquisa, que possui como objetivo: compreender como o processo de trabalho pedagógico coletivo é produzido, sentido e percebido pelas professoras da disciplina de Teoria e Prática de Ensino.

A referida pesquisa pretende ter como foco investigativo as práticas docentes realizadas pelas professoras que constituem a disciplina de Teoria e Prática de Ensino, no 4º ano do Curso Normal Habilitação Anos Iniciais, do Colégio Municipal Pelotense.

Desta forma, venho por meio desta solicitar autorização para realizar uma pesquisa em documentos pertencentes a escola, como Projeto Pedagógico, Plano de Estudos, registros referentes a implementação da disciplina de Teoria e Prática de Ensino, em outros que possam ser pertinentes ao objetivo da pesquisa.

Certa de contar com a colaboração desta instituição de ensino, antecipadamente agradeço.

Lourdes Helena Rodrigues dos Santos

Pelotas, 31 de maio de 2012.

APÊNDICE 2 – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NO CURSO NORMAL/CMP

À Secretaria Municipal de Educação e Desporto – Gerência do Ensino Fundamental e Médio - Dped

À pessoa de: Márcia Campelo

Eu, Lourdes Helena Rodrigues dos Santos, professora do Curso Normal do Colégio Municipal Pelotense e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, na linha: Formação de Professores: Ensino, Processos e Práticas Educativas, sob a orientação da professora Dra.Tania Maria Esperon Porto, venho por meio deste solicitar autorização para realizar no Colégio Municipal Pelotense, a pesquisa que se constituirá na tese do meu doutoramento.

A referida pesquisa terá como foco investigativo as práticas docentes realizadas pelas professoras que constituem a disciplina de Teoria e Prática de Ensino, no 4º ano do Curso Normal Habilitação Anos Iniciais e possui como objetivo: compreender como o processo de trabalho pedagógico coletivo é produzido, sentido e percebido pelas professoras da disciplina de Teoria e Prática de Ensino.

Fará parte da metodologia do estudo pesquisar documentos pertencentes a escola, como Projeto Pedagógico, Plano de Estudos, registros referentes a implementação da disciplina de Teoria e Prática de Ensino, observar aulas ministradas na disciplina de Teoria e Prática de Ensino e realizar entrevista com as professoras da disciplina de Teoria e Prática de Ensino, que serão sujeitos da pesquisa.

Certa de contar com a colaboração da Secretaria Municipal da Educação e do Desporto, antecipadamente agradeço.

Lourdes Helena Rodrigues dos Santos

Pelotas, 18 de outubro de 2012.

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
professora do Curso Normal Habilitação Séries Iniciais do Colégio Municipal Pelotense, estou ciente de que os dados disponibilizados durante a pesquisa sobre o *Trabalho Coletivo na Formação de Professores: interações e saberes compartilhados*, a ser realizada nesta escola, serão utilizados pela Profa. Lourdes Helena Rodrigues dos Santos, para um estudo de Doutorado do Programa Pós-Graduação em Educação na Linha de Formação de Professores: Ensino, Processos e Práticas Educativas da Universidade Federal de Pelotas. Assim sendo, autorizo a pesquisadora a utilizar essas informações como fonte de análise e confirmação das categorias observadas, consentindo a utilização do meu primeiro nome para identificar os depoimentos por mim prestados durante a coleta de dados da pesquisa, bem com a publicação na tese das fotografias realizadas nos encontros dos grupos focais.

**APÊNDICE 4 – FICHA COM A CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA
DISCIPLINA DE TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO DO CURSO NORMAL DO
COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE NO ANO LETIVO DE 2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

LINHA DE PESQUISA: Formação de professores: ensino, processos e práticas educativas

Pesquisadora: Lourdes Helena Rodrigues dos Santos

**Ficha com a caracterização dos professores da disciplina de Teoria e
Prática de Ensino do Curso Normal do Colégio Municipal Pelotense no ano
letivo de 2012**

A presente ficha faz parte de uma pesquisa que tem como foco investigativo as práticas docentes realizadas pelas professoras que constituem a disciplina de Teoria e Prática de Ensino.

A tua participação ao preenchê-la trará uma grande contribuição para a pesquisa.

1. Formação Acadêmica

Graduação: _____

Pós-graduação: _____

Mestrado: _____

2. Tempo de trabalho no exercício do magistério: _____

3. Tempo de trabalho no Colégio Municipal Pelotense: _____

4. Tempo de trabalho no Curso Normal Habilitação Anos Iniciais: _____

5. Tempo de trabalho na disciplina de Teoria e Prática de Ensino: _____

6. Carga horária de trabalho no ano de 2012:

No Curso Normal Habilitação Anos Iniciais: _____

No Colégio Municipal Pelotense (em outra modalidade/nível de ensino: _____ Qual? _____

Em outro estabelecimento de ensino? _____

Qual? _____

7. Disciplina (s) que ministras no Curso Normal em

2012: _____

APÊNDICE 5 – QUADRO COM CONTATOS DAS PROFESSORAS

QUADRO COM CONTATOS DAS PROFESSORAS

PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nome	Email	Celular	Fixo
A			
B			
C			
D			
E			
F			
G			
H			