

Série Pós-Graduação  
Volume 10

# FORMAÇÃO DOCENTE E AUTORREFLEXÃO PELA ARTE:

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLETIVAS  
DE SI NA ESCOLA

MARISTANI POLIDORI  
ZAMPERETTI





## Ciências Humanas

### Série Pós-Graduação Volume 10

Formação Docente e Autorreflexão  
pela Arte:

*Práticas Pedagógicas Coletivas de si na escola*



#### Reitoria

Reitor: *Pedro Rodrigues Curi Hallal*

Vice-Reitor: *Luis Isaias Centeno do Amaral*

Chefe de Gabinete: *Aline Elias Lamas*

Pró-Reitor de Graduação: *Maria de Fátima Cósio*

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: *Flávio Fernando Demarco*

Pró-Reitor de Extensão e Cultura: *Francisca Ferreira Michelin*

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: *Otávio Martins Peres*

Pró-Reitor Administrativo: *Ricardo Hartlebem Peter*

Pró-Reitor de Infra-estrutura: *Julio Carlos Balzano de Mattos*

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis: *Mário Renato de Azevedo Jr.*

Pró-Reitor de Gestão Pessoas: *Sérgio Batista Christino*

---

#### Conselho Editorial

Pres. do Conselho Editorial: *João Luis Pereira Ourique*

Repr. das Engenharias e Computação: *Darci Alberto Gatto*

Repr. das Ciências Biológicas: *Flávio Roberto Mello Garcia* e *Marines Garcia* (suplente)

Repr. das Ciências da Saúde: *Francisco Augusto Burkert Del Pino* e *Claiton Leoneti Lencina* (suplente)

Repr. das Ciências Agrônomicas: *Cesar Valmor Rombaldi*, *Guilherme Albuquerque de Oliveira Cavalcanti* (suplente) e *Fabricao de Vargas Arigony Braga* (suplente)

Repr. das Ciências Humanas: *Márcia Alves da Silva* e *Cláudio Baptista Carle* (suplente)

Repr. das Ciências Sociais Aplicadas: *Carla Rodrigues Gastaud*

Repr. das Linguagens e Artes: *Josias Pereira da Silva* e *Eleonora Campos da Motta Santos* (suplente)

---



# Ciências Humanas

## Série Pós-Graduação Volume 10

Formação Docente e Autorreflexão  
pela Arte:

*Práticas Pedagógicas Coletivas de si na escola*

*Maristani Polidori Zamperetti*



Filiada à A.B.E.U.

Rua Benjamin Constant, 1071 - Porto  
Pelotas - RS  
Fone +55 53 3227 8411 - editora.ufpel@gmail.com

**Direção**

*João Luis Pereira Ourique*  
Editor-Chefe

**Seção de Pré-Produção**

*Isabel Cochrane*  
Administrativo

**Seção de Produção**

*Gustavo Andrade*  
Administrativo

*Anelise Heidrich*  
Revisão

*Rosendo Caetano*

Criação/Edição  
*Ingrid Fabiola Gonçalves* (Bolsista/Estagiário)  
Criação/Edição

**Seção de Pós-Produção**

*Morgana Riva*  
Assessoria

*Madelon Schimmelpfennig Lopes*  
Administrativo

*Revisão: Anelise Heidrich*

*Diagramação: Ingrid Fabiola Gonçalves*

*Edição da Capa: Ingrid Fabiola Gonçalves*

Catálogo na Publicação:  
Bibliotecária Kênia Moreira Bernini – CRB-10/920

Z26f Zamperetti, Maristani Polidori

Formação docente e autorreflexão pela arte : práticas pedagógicas coletivas de si na escola / Maristani Polidori Zamperetti – Pelotas : Ed. UFPel, 2017.

198 p. : il. – (Ciências Humanas. Pós-Graduação, v.10)

ISBN: 978-85-7192-957-9

1. Arte. 2. Autorreflexão. 3. Educação. 4. Professores, formação. 5. Práticas pedagógicas. I. Título. II. Série.

CDD 370.71

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.  
Não aguento ser apenas um sujeito que abre  
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que  
compra pão às 6h da tarde, que vai lá fora,  
que aponta lápis, que vê a uva, etc., etc.  
Perdoai.  
Mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

(MANOEL DE BARROS, 2010, p.374).



## APRESENTAÇÃO

A formação docente é um tema presente nas pesquisas da educação contemporânea, na medida em que é pensado como um processo de formação humana, que ocorre na interdependência da produção de conhecimentos e saberes em transformação contínua, constante nas dinâmicas vivenciadas pelos sujeitos em seus contextos de trabalho e vida em sociedade. Esse processo, que dura toda a vida, compõe-se de tempos e espaços variados, caracterizando-se como imprescindível, uma condição legítima para o sujeito que deseja também, vivenciar a aprendizagem ao longo da vida.

Os processos de autoformação e autorreflexão presentes na formação docente são dependentes das possibilidades e desejos dos sujeitos, que compreendem a formação docente articulada às aprendizagens existentes nas vivências e experiências escolares e nas relações dos docentes com seus pares.

É nesse contexto, sustentado pelas abordagens teóricas do campo da Educação e da Arte, como também nas experiências

personais da pesquisadora, que trago, neste relatório, ensaios reflexivos e conclusões resultantes de uma experiência de pesquisa vivenciada no contexto de trabalho da pesquisadora e de seus pares, a qual originou o texto ora apresentado.

A pesquisa “Formação Docente e Autorreflexão: práticas pedagógicas coletivas de si na escola” surgiu dos questionamentos da investigadora, a partir de reflexões vivenciadas com um grupo de professores através da experimentação de práticas artísticas e pedagógicas em processos de formação continuada na escola. Através de pesquisa-ação promovi a oxigenação e criação de espaços de experiência, de organização de processos de trabalho coletivo, reflexão e autoformação na escola.

No presente texto apresento a proposição de que as relações entre o saber de si e as vivências coletivas docentes possibilitam a reflexão sobre o ser docente.

O relatório de pesquisa divide-se em seis capítulos, nos quais relato a trajetória percorrida nesta investigação-ação.

O capítulo 1, Juntando as pontas, tecendo fios, construindo redes, traz um relato de processo de vida entremeadado pela escolha do tema de estudo proposto para esta proposta, ressaltando a sincronicidade como elemento autoformador.

Busco definir no capítulo 2, Formação docente – na trama e na teia de experiências, as redes se formam, o que penso sobre formação docente, a partir de referenciais teóricos, ressaltando a importância da reflexão, autorreflexão e experiência, identificando as práticas pedagógicas de si como possibilitadoras de transformação

nas experiências dos sujeitos.

O capítulo 3, intitulado Metodologia – nas redes construídas os fios passam pela experiência de ser a trama, aponta a pesquisa-ação como prática pedagógica de si, descrevendo o contexto de investigação – escola e professores – e o processo vivenciado na pesquisa.

Apresento, no capítulo 4, Uma construção colaborativa de sentidos – um nó fica próximo a outro nó para formar a teia, a análise sobre os dados da pesquisa colaborativa desenvolvida com o grupo de professores, na qual utilizo experiências com processos artísticos em práticas pedagógicas coletivas de si, identificando na arte, potencial expressivo, reflexivo e criativo para a formação docente.

No capítulo 5, Relações reflexivas – o retorno dos fios a sua condição singular, trago reflexões apresentadas como categorias nas quais identifico a presença e construção do saber de si e do saber do outro, possibilitados pela autorreflexão nas práticas pedagógicas coletivas de si através da arte, ocasionando a renovação de ideias, sentimentos e energias nos espaços pessoais e escolares.

No capítulo 6, Tessituras Finais, apresento ensaios reflexivos e conclusões parciais a partir de análises posteriores ao término da redação do texto trazendo, ainda, depoimentos, constatações e indagações surgidas com a pesquisa nesse período.



## SUMÁRIO

<b>1 JUNTANDO AS PONTAS, TECENDO FIOS, CONSTRUINDO REDES</b>	<b>13</b>
1.1 ORIGEM, JUSTIFICATIVA [A GENTE SÓ SABE DISSO DEPOIS DE UM TEMPO]	14
1.2 SINCRONICIDADE SIGNIFICATIVA [COMO SE CHEGA SEM SABER QUE FOI]	24
<b>2 FORMAÇÃO DOCENTE - NA TRAMA E NA TEIA DE EXPERIÊNCIAS AS REDES SE FORMAM</b>	<b>39</b>
2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE E A REFLEXÃO	40
2.2 A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE	55
2.3 O SENTIDO EM PRÁTICAS ARTÍSTICAS E COMUNICACIONAIS	62
<b>3 METODOLOGIA - NAS REDES CONSTRUÍDAS OS FIOS PASSAM PELA EXPERIÊNCIA DE SEREM A TRAMA</b>	<b>73</b>
3.1 A PESQUISA-AÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DE SI	74
3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO – A ESCOLA E OS PROFESSORES	84
3.3 O PROCESSO VIVIDO NA PESQUISA	94

**4 UMA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE SENTIDOS – UM NÓ FICA PRÓXIMO A  
OUTRO NÓ PARA FORMAR A TEIA 113**

4.1 PESQUISA COLABORATIVA: “A APRENDIZAGEM NO COLETIVO PRESSUPÕE  
MOVIMENTO E PROVISORIEDADE” 114

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLETIVAS DE SI: UM ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA COM  
A ARTE 132

**5 RELAÇÕES REFLEXIVAS – O RETORNO DOS FIOS A SUA CONDIÇÃO**

**SINGULAR 160**

5.1 SABER DE SI, SABER DOS OUTROS PELA AUTORREFLEXÃO – UMA CONSTRUÇÃO  
NA MEDIDA DE SUAS POSSIBILIDADES 161

5.2 OXIGENANDO ESPAÇOS PESSOAIS E ESCOLARES 200

**6 TESSITURAS FINAIS 213**

**REFERÊNCIAS 222**



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: PINTURA DE MARCOS “ESSA TRAJETÓRIA É COMO UMA ONDA NO MAR” – 04.08.10	136
FIGURA 2: PINTURA DE DOROTÉIA – 04.08.10	139
FIGURA 3: PINTURA DE DOROTÉIA – 01.09.10	140
FIGURA 4: DETALHE DA COLAGEM REALIZADA POR DOROTÉIA – 01.09.10	141
FIGURA 5: DESENHO DE PEDRO – 07.07.10	143
FIGURA 6: CAPA DO PORTFÓLIO DE ÍSIS – 01.09.10	151
FIGURA 7: PINTURA DE ÍSIS – 04.08.10	151
FIGURA 8: COLAGENS DE ÍSIS INCORPORADAS NO SEU PORTFÓLIO – 01.09.10	152
FIGURA 9: CAPA DO PORTFÓLIO DE ELISA – 01.09.10	153
FIGURA 10: PÁGINA DO PORTFÓLIO DE ELISA COM COLAGENS – 01.09.10	155
FIGURA 11: PÁGINA DO PORTFÓLIO DE ELISA COM COLAGENS – 01.09.10	155
FIGURA 12: PÁGINA DO PORTFÓLIO DE ELISA (DETALHE) – 01.09.10	156

## 1 JUNTANDO AS PONTAS, TECENDO FIOS, CONSTRUINDO REDES

O caminho que lhe resta aberto é o seguinte: dedicar-se doravante ao conhecimento de si mesmo, explorar sua própria geografia interior, traçar o diagrama dos movimentos de seu ânimo, extrair dele as fórmulas e os teoremas, apontar o telescópio para as órbitas traçadas do curso de sua vida preferencialmente às das constelações. *Não podemos conhecer nada exterior a nós se sairmos de nós mesmos, pensa agora, o universo é o espelho em que podemos contemplar só o que tivermos aprendido a conhecer em nós* (CALVINO, 2004, p. 107) [grifos do autor].

## 1.1 ORIGEM, JUSTIFICATIVA [A GENTE SÓ SABE DISSO DEPOIS DE UM TEMPO]

Em março de 2007 defendi a dissertação “O Eu e o Outro na sala de aula: revelando e ocultando máscaras”, resultante de uma pesquisa-ação desenvolvida onde trabalhava na época, (Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque) com alunos de 7ª série, na disciplina de Artes Visuais. Investiguei as relações estabelecidas entre as produções artísticas dos alunos nas formas de desenhos, pinturas e máscaras tridimensionais. Utilizei narrativas pessoais referentes aos trabalhos dos alunos, procurando revelar as motivações propiciadoras das formas artísticas apresentadas. Concomitante ao processo heteroinvestigativo, verifiquei os elementos presentes na minha prática docente e a relação da mesma com os trabalhos produzidos pelos alunos. Utilizo o termo heteroinvestigativo referindo-me à pesquisa direcionada ao(s) outro(s). Esse processo, a princípio, não inclui a autopesquisa (pesquisa de si), porém, dependendo do paradigma no qual o investigador se insere, a heteroinvestigação poderá possibilitar a investigação dele. A abordagem apresentada ancora-se nos estudos da neociência Conscienciologia (VIEIRA, 1994; 1996).

Naquele estudo busquei, através do processo de observação, coletar dados do cotidiano da sala de aula e posterior reflexão sobre eles. Incorporei à investigação outros elementos identificados como *histórias de sala de aula*, surgidas das conversas informais de sala de aula. As histórias, que literalmente tomaram corpo, sobrepujaram-se às questões primeiras referentes às máscaras produzidas pelos

alunos e à identificação deles com suas produções artísticas. A máscara tridimensional, como elemento de pesquisa, perdeu aparentemente a sua força para dar lugar às narrativas e histórias contadas pelos estudantes, mas permaneceu de forma sutil e prenha, dando o tom a toda a dissertação. Assim, atendendo ao simbolismo próprio, a máscara

manteve-se no processo de revelação e ocultação, atuando ao modo de uma protagonista invisível ou coadjuvante intermitente. Percebi que o sentido da máscara intermediava vários diálogos e posteriores reflexões acerca dos processos vivenciados em sala de aula (ZAMPERETTI, 2007, p. 115).

Por vezes, as narrativas e conversas informais eram mais importantes que o processo artístico pensado a partir da forma visual, utilizando materiais específicos para tal. Assim, ficou evidenciada a superação do uso dos meios, artísticos, materiais e humanos como recursos auxiliares no ensino, conforme conceitos de Porto (2001a), potencializando a expressividade dos alunos e possibilitando diferentes formas de atuação pedagógica.

Ocorreu, dessa forma, uma extrapolação das capacidades expressivas dos alunos, visto que as narrativas por eles apresentadas na sala de aula tornaram-se o núcleo gerador da investigação e contribuíram, ainda, para a autopesquisa docente. No processo de análise das narrativas dos alunos verifiquei que vários questionamentos deles remetiam à investigação da própria pesquisadora, certificando-me da impossibilidade de desvinculação entre tais interrogações e as minhas vivências como professora, artista

e investigadora. Indagações presentes no meu caderno de campo revelam a autorreflexão como um tema apropriado para pesquisa.

Questionava-me sobre o que estava acontecendo, fazia a leitura pedagógica das minhas vivências e anotações, procurava compreender-me e pensava que existiam outros sentidos, outras necessidades além das minhas – como ser humano, como professora, como artista, como pesquisadora. E se atuar como professora era difícil, como seria para o aluno? O que estaria acontecendo com o aluno neste trabalho? Quais foram as máscaras construídas e/ou destruídas no dia de hoje, tanto pelos alunos, como pela professora? (ZAMPERETTI, 2007, p. 82).

A partir das indagações surgidas no contexto de sala de aula – que visavam, a princípio, à pesquisa discente e, depois, voltaram-se potencialmente para o autoquestionamento docente – percebi que quando observava e procurava entender o outro, de certa forma, também o fazia em relação a mim. A configuração do título da dissertação surgiu a partir da constatação que *o Eu e o Outro* somos nós [todos!] juntos, envolvidos, em interação, independentes do tempo, da distância e dos relógios cronológicos. Percebi, assim, através da autorreflexão, que não é possível separar situações vivenciadas na sala de aula das vividas na vida pessoal.

A impossibilidade de separação da vida profissional da vida pessoal do professor é um tema que tem sido tratado atualmente por diversos pesquisadores na área educacional. São as aprendizagens

do ofício de mestre propostas por Arroyo (2004), Cavaco (1997), Nóvoa (1997, 2000, 2003, 2004) e Tardif (2002), dentre outros autores.

Constatai, então, que desvinculando a vida pessoal da vida profissional nós, professores, acreditamos que ao entrarmos na escola colocamos uma máscara de docente e que devemos tratar somente do desenvolvimento dos conteúdos. Ocorre uma resistência a mostrar-nos como seres humanos em meio a tanta burocracia, normatização e organização disciplinar (ZAMPERETTI, 2007, p. 78).

Mas, o que levamos de tantas horas vividas no tempo de escola? Tempos de alunos, tempos de professores... Ou como reclamavam os alunos da falta de tempo para conclusão dos trabalhos: *Como? Já terminou?* Os questionamentos evidenciavam não somente a falta de tempo, mas também o gosto e o interesse do aluno pelo trabalho realizado em classe, segundo observações e registros dos depoimentos dos alunos pesquisados.

E o que nós, professores, teremos a dizer quando o nosso tempo de escola terminar?

Através das vivências com os alunos, deparei-me com questionamentos a respeito da minha postura docente. No exercício da reflexão, embasada pelas discussões nas disciplinas do Mestrado em Educação, nas referências bibliográficas, nas discussões com a professora-orientadora e colegas do grupo de pesquisa<sup>1</sup>, verifiquei a possibilidade de rever aspectos referentes

---

1 Grupo de pesquisa UFPel/CNPq: *Educação e Comunicação e Formação Docente* coordenado pela Profa. Dra. Tania Maria Esperon Porto.

às minhas práticas e ao modo do pensar docente. Assim, assumi a condição de professora reflexiva, que implica em saber quem *sou*, em reavaliar as motivações que guiam meu comportamento e conscientizar-me das consequências da minha ação pedagógica frente aos contextos sociais, políticos e/ou culturais mais amplos – nas relações sociais estabelecidas nesses contextos, que também atingem e são afetadas pela dinâmica escolar.

A sociedade transforma-se rapidamente nas macroestruturas e no cotidiano social, porém a formação e o trabalho docente passam por poucas alterações, em virtude das dificuldades e problemas enfrentados pelas escolas contemporâneas. Esse processo, aparentemente simples, mas de grande complexidade, aponta para a necessidade de mudanças nas formas de pensar e agir dos sujeitos em relação à educação, à escola, ao ensino, ao professor e ao aluno.

Funcionando ao modo de um retrato da vida cotidiana, das lutas e anseios das pessoas envolvidas, dos problemas e inquietações contemporâneas, a escola passa por uma crise que não é só dela como instituição, mas é uma crise da sociedade mais ampla.

Conforme aponta Alarcão (2002, p. 17), é preciso refletir sobre a vida que “lá se vive [na escola], em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros”. Portanto, as mudanças paradigmáticas pressupõem modificações na forma de pensar sobre o que ocorre no ambiente escolar, incluindo o pensar sobre si mesmo, num processo de autorreflexão.

Larrosa (2000) considera a autorreflexão uma forma de construção e mediação pedagógica na qual a própria pessoa, promovendo questionamentos para si, pode problematizar, explicitar e, eventualmente, modificar as próprias posturas, por exemplo, em relação à atividade profissional. As ações docentes constituem formas de atuação que precisam ser questionadas, necessitando de reflexões que possibilitem, além de pensar *sobre*, atuar *sobre* elas. De acordo com o autor, o que se pretende com essa prática é definir, formar e transformar “um professor reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade profissional quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional” (LARROSA, 2000, p. 49).

Verifiquei que a autorreflexão resultante da investigação realizada na escola onde trabalho provocou repercussões na minha prática e no ambiente de trabalho. Se o real é construído pelas possibilidades e quereres do olhar de cada um de nós (SILVA, 2004), o olhar reconstruído pelos questionamentos realizados na sala de aula possibilitou-me uma mudança na maneira de visualizar e perceber o ambiente escolar. Consequentemente, modificaram-se as relações pessoais entre os alunos e eu, a partir de mudanças da professora na forma de pensar, sentir e interagir nesse contexto.

No dia 20 de abril de 2007, após a defesa da dissertação, fui convidada a apresentar os resultados da pesquisa em uma reunião geral na escola onde trabalho. Percebi uma grande receptividade dos colegas em relação ao que estava apresentando, fato que não havia presenciado ainda naquele ambiente. Houve empatia deles em relação às experiências relatadas da pesquisa que coincidiam

com as vivências dos colegas-professores. Todos mostravam isso no olhar, balançavam a cabeça positivamente, sorriam e propunham questões relativas às suas práticas profissionais para debate.

Refletindo posteriormente sobre essa experiência de reunião na escola, fiz relações de similitude entre ela e a experiência vivenciada em sala de aula com os alunos, relatada na dissertação. Eu falava sobre a criação de espaços internos e externos pessoais, identificados por mim através das produções artísticas dos alunos e das inter-relações entre eles e eu, resultantes dos processos de ensinar e aprender. Nessas situações eu percebia a importância da atuação dos alunos, como sujeitos-intervenientes nos processos de aprendizagem (ZAMPERETTI, 2007). Nas aulas de Artes com os alunos, mesmo sendo a professora, constatei que através do trabalho coletivo com os adolescentes ocorria uma interação tão profunda que os papéis tradicionalmente propostos para professora e alunos mesclavam-se, propiciando a criação de um ambiente promotor de conhecimentos e afetividades.

Embora em situações distintas, uma de sala de aula; e, outra, de encontro com os colegas, percebi que em ambos os casos acontecia um ambiente de abertura, compreensão, entusiasmo e criatividade dos sujeitos, convergindo na intensificação das inter-relações deles e discussões sobre as questões que os interpelam cotidianamente. Na segunda experiência (com os professores) ocorreu, também, uma espécie de dissolução das imagens docentes, extrapolando o contexto estritamente profissional, direcionando-se para as questões humanas, cotidianas e vivenciais de todos os professores ali presentes. Constatei a importância da criação de espaços abertos de discussão, para as pessoas manifestarem-se,

colocando suas ideias e questionamentos.

Assim, percebo nas palavras de Arroyo (2004), similitudes e/ou aproximações com as experiências vivenciadas no encontro com os colegas-professores e com os alunos, as quais já haviam sido identificadas na minha ação docente (ZAMPERETTI, 2007). Arroyo afirma que somos professoras e professores não apenas porque exercemos a função docente, mas porque poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal como o do professor. Os tempos de escola

invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós (ARROYO, 2004, p. 27).

A situação apresentada por Arroyo acompanha as experiências vividas como docentes, embora tenhamos dificuldade de pensar sobre ela. Na reunião do dia 20 de abril de 2007, apresentei para os colegas, situações que eu havia vivenciado desde o início da minha atuação profissional e, que, de alguma forma, demonstrava a indissociabilidade das experiências pessoais e profissionais do professor, conforme assinala o autor. A partir desse encontro ocorreu o pedido, por parte da coordenação pedagógica da escola, para que eu fizesse um trabalho com os professores. Sem entender o que

estava acontecendo, pedi que me explicassem o que pensavam ser esse trabalho. A equipe diretiva solicitava que eu fizesse outras reuniões como a que ocorrera, pois perceberam um clima de abertura, amizade e fraternidade entre os docentes – situações que remetiam às inter-relações pessoais e, que, usualmente, não ocorriam nos encontros na escola. Perguntei: *Mas... como assim?* Falaram sobre o que haviam percebido no encontro de abril e o relato coincidia em grande parte com as minhas conclusões parciais sobre o ocorrido naquele momento. Então, na época me questionei: *Por que não? Mas o que devo fazer para propiciar outros momentos semelhantes?*

Durante algum tempo, pensei no que tinha acontecido. Concluí que a situação proposta poderia resultar em uma oportunidade fértil para investigação. Assim, propus um encontro com os professores e a equipe diretiva da escola, que efetivamente se realizou no dia 01 de agosto de 2007. Nesse mesmo dia foram realizados dois encontros, em turnos diferentes, com a participação voluntária de 28 professores<sup>2</sup> para explicitar meu interesse em realizar uma pesquisa com os colegas da EMEF Raphael Brusque.

Nesses encontros propus que os professores conversassem em duplas e, posteriormente, cada um deles apresentasse o colega ao grupo. Eles demonstraram disponibilidade e interesse na atividade, constatando que não sabiam muito sobre os colegas, como relatou o professor B: *“Nós nunca tivemos tempo para conversar sobre isso”*. A partir desse dado, propus a seguinte questão: *e se tivéssemos*

---

2 Os encontros foram registrados com fotografias e anotações no diário de campo, e alguns dados foram utilizados como fontes de consulta para a pesquisa, com o objetivo de contextualizar um determinado momento ou situação relevante para o entendimento do processo da pesquisa-ação. Em ambos os casos, houve permissão dos professores para a utilização dos dados.

*tempo para conversar, do que falaríamos?*

Distribuí pedaços de papel e pedi que explicitassem quais os temas que gostariam de conversar na escola. Os temas escolhidos pela maioria dos professores para debate na escola foram: afetividade, comprometimento, autoestima do professor, respeito, motivação, amor, convivência profissional, paz, autoconhecimento, trajetórias de vida, trabalho em grupo, disciplina, avaliação, trocas de experiências, dentre outros. Chamou-me a atenção que a maioria dos assuntos versou sobre questões diretamente ligadas às relações humanas. Fizemos a escolha de dois temas para serem trabalhados durante o intervalo entre reuniões – a afetividade e a autoestima. No turno da manhã, os professores planejaram a construção de uma caixa de recados para trabalharem sobre a afetividade. Os professores da tarde decidiram fazer um painel sobre a autoestima que seria disponibilizado a todos que quisessem colaborar com ideias ou imagens sobre o tema. Os dois trabalhos foram efetivamente realizados na semana posterior ao primeiro encontro com os professores.

Depois disso, disponibilizei os temas coletados naquele encontro para a coordenação pedagógica, que se responsabilizou com o prosseguimento das reuniões, utilizando as temáticas elencadas pelos docentes.

## 1.2 SINCRONICIDADE SIGNIFICATIVA [COMO SE CHEGA SEM SABER QUE FOI]

Refletindo sobre o que acontecera nos encontros com os professores, e procurando encontrar pontos de inflexão que me possibilitassem entender a situação vivenciada, percebi que, apesar de existir um propósito de pesquisa e uma identificação dos colegas com o projeto, ocorreram situações paralelas que, fugindo do planejamento inicial, direcionaram e apontaram outros caminhos. Subitamente me encontrei em movimento num campo de estudo então desconhecido: a formação de professores. Embora já tivesse atuado na coordenação pedagógica da escola, há muito tempo, tal campo não me parecia familiar e nem havia chamado minha atenção como fonte de pesquisa.

Propus-me a não entender o fato utilizando o intelecto e as razões óbvias para tal temática. Eu pensava muito sobre as situações acontecidas depois da dissertação: reuniões na escola, conversas com os colegas-professores e encontro com o tema da formação docente. Tinha dúvidas sobre as possibilidades de trabalhar com formação docente, as quais ainda hoje me acompanham. Pensava: sim, faz parte da minha linha de pesquisa, é claro... bem, mas eu também estudo isso... Acho que essa maneira de pensar se deve ao fato de eu sempre ser professora e de pensar, primeiramente, nos alunos e nas aulas que tenho para trabalhar. Centrando-me nas atividades docentes da escola, possivelmente não pensava sobre o quanto tinha de autoformativo no que eu fazia. Talvez,

de certa forma, tivesse me isolado com os alunos no meu próprio ambiente e/ou mundo de trabalho. Não sei se por comodismo ou falta de tempo, eu evitava, ou não me permitia, um enfrentamento maior com a realidade da escola. Sei hoje que todos os argumentos lógicos e sensíveis poderiam estar aí incluídos e serem entendidos, porém eles precisavam ser explicitados e questionados.

Apoiando-me em Barbier (2007) percebi que precisava fazer a escuta sensível dos interlocutores nos contextos e ambientes nos quais eu e eles interagimos. Para o autor, a escuta sensível é um escutar/ver apoiado nas tendências rogerianas em Ciências Humanas e nas atitudes meditativas e/ou orientais do termo<sup>3</sup>.

A escuta sensível apoia-se na empatia com o outro, por meio da qual o pesquisador “deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior, dele e do outro, as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos” (BARBIER, 2007, p. 94) [grifos do autor]. No caso, o outro apontado pelo autor seria eu mesma.

Assim, propus-me a fazer a autoescuta. Barbier salienta o fato de que a escuta sensível não julga, não mede, não compara, mas compreende sem simplesmente concordar ou se identificar com tudo o que o outro faz, reafirmando a importância da consistência da presença do pesquisador e sua coerência com seus valores e filosofia de vida que sustentam suas práticas investigativas.

3 O autor refere-se a Carl Ramson Rogers (1902-1987), psicólogo estadunidense que propôs uma filosofia de vida, de mundo e de homem, chamada *Abordagem Centrada na Pessoa* (ACP). Para ele, o ser humano possui uma capacidade inata que lhe impulsiona para a frequente tentativa de progredir. Sendo assim, encontram-se dentro de si todos os mecanismos necessários para lidar consigo e com o outro.

Para Larrosa (2002a), a escuta pressupõe a negação da formação ocidental agressiva, imodesta e autoritária de apropriação dos objetos e dos sujeitos. Considera que o homem que reduz

tudo à sua imagem, à sua medida; aquele que não é capaz de ver outra coisa que não seja ele mesmo; aquele que lê se apropriando daquilo que lê, devorando [e] convertendo [...] o outro em uma variante de si mesmo; aquele que lê a partir do que sabe, do que quer, do que precisa; aquele que solidificou a sua consciência frente a tudo aquilo que poderia colocar em questão, [é aquele que não quer escutar, pois na escuta] alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa (LARROSA, 2002a, p.138).

Reconhecendo a intencionalidade do projeto, e a necessidade do grupo para a realização dele, percebi que esse processo da escuta parece servir ao que esta pesquisa se propõe: conhecer os professores e as relações que eles estabelecem em suas vivências docentes e pessoais, possibilitando a reflexão no ambiente escolar e, assim, constatei que precisava dar uma chance ao aparente desconhecido.

Propus-me a observar mais os colegas-professores e o contexto escolar no qual estava inserida, procurando não presumir ou tentar direcionar os próximos passos. A idealização inicial para o projeto estava pronta, existia um campo para a pesquisa na escola e, o que viesse, a partir disso, dependia dos próximos acontecimentos. Decidi, apesar da insistência dos colegas e da direção para que eu continuasse com o trabalho, não realizar mais nenhum encontro, deixando para começá-lo por inteiro a partir

de 2010, quando, como pesquisadora, iniciaria a coleta de dados e teria concluído a maior parte das disciplinas do Doutorado.

A partir de agosto de 2007, comecei a estruturar o meu projeto de pesquisa destinado ao ingresso no curso de Doutorado. Paralelo a isso, tive a oportunidade de participar, como ministrante, de um curso de curta duração<sup>4</sup> para professores no 7º Poder Escolar<sup>5</sup> e, também, fazer uma palestra sobre Arte, Corpo e Infância para alunos do Curso de Pedagogia da UFPel. Senti-me feliz em poder compartilhar esses momentos com professores e futuros professores e percebi, afinal, que o trabalho com formação docente não era tão estranho para mim. Naquela época comecei a trabalhar como professora substituta em Didática, Metodologia e Prática de Ensino de Artes na Faculdade de Educação/UFPel em cursos de Licenciatura.

Dessa forma, sincronicamente, trabalhei e transitei em ambientes educacionais diferenciados: na escola municipal, como professora-pesquisadora; na universidade, como estudante-professora-pesquisadora; na vida como de-tudo-um-pouco, geralmente autopesquisadora. Essas vivências influenciam-se concomitantemente, produzindo reverberações e questionamentos variados, porém evidenciando sempre a impossibilidade de separação do eu pessoal do eu profissional, conforme aponta

---

4 Curso realizado, elaborado e ministrado com as colegas Renata Garcez, Danieli Formentim e Aline Krause Lemke intitulado *Leitura de Imagens – aprendendo com as mídias*.

5 É um evento anual de caráter interinstitucional, realizado em Pelotas, RS, que se consolidou como um espaço de formação continuada dos profissionais da educação da região sul do estado.

Nóvoa (1997).

Em setembro de 2009, realizei provas para seleção de professor efetivo no concurso para a área de Fundamentos da Educação em Artes Visuais, no Instituto de Artes e Design (IAD)<sup>6</sup> da Universidade Federal de Pelotas, no qual fui aprovada. Ingressei no IAD em agosto de 2010, atuando no Curso de Artes Visuais – Licenciatura, e trabalhando com alunos - futuros professores. Enfim, o tema da formação docente, aparentemente desconhecido anteriormente, torna-se o objeto fundamental da minha área de trabalho.

Assim, concluídos quase vinte anos de trabalho na escola de ensino fundamental, busco, nessas vivências e experiências anteriores, subsídios para o ensino universitário, conjugados ao aparato teórico obtido na pós-graduação em Educação. Sincronicamente, ao mesmo tempo em que concluía a coleta de dados para a pesquisa, despedia-me das atividades como professora da escola, num movimento de conclusão de um período de vida e, ao mesmo tempo, de recomeço de novas reflexões e atividades que me remetem à ciclicidade da vida.

A sincronidade ou coincidência significativa, conceito desenvolvido por Jung (1985) que pressupõe a existência de relações causais entre acontecimentos aparentemente não relacionados, parece ser apropriada para designar as experiências pessoais e profissionais desencadeadas e vividas nos últimos anos da minha trajetória de vida.

---

6 O IAD (Instituto de Letras e Artes) passou a chamar-se Centro de Artes da UFPel no início de 2011.

Observo que existe um padrão dinâmico e implícito presente nos contextos e interações humanas vivenciadas e percebidas por mim que, compondo-se de processos aleatórios, mas não somente desses, subjaz aos eventos e às relações que produzem significados e questionamentos variados, como as apontadas anteriormente. Por vezes, uma compreensão instantânea sobrevém ao que acontece no momento, sem grande logicidade, considerada como insight, conforme conceito de Jung (1985).

Porém, devo acrescentar que o distanciamento dos fatos também contribui para uma revisão crítica dos processos incompreendidos do passado. A multiplicidade de experiências, por vezes, contribui também para o aligeiramento do estabelecimento de relações entre situações diferentes. Talvez pela necessidade de atuação em ambientes congruentes e diversos, nas formas de atuação e relação com as pessoas, tenha ocorrido através do tensionamento implícito a esse fato, uma aceleração na forma de eu entender as realidades vividas em meus ambientes sociais, de trabalho, de estudo e de amizades. Consigo perceber certas similitudes entre as diferentes vivências, proporcionando o entendimento de que as experiências não ocorrem por simples acasos, apesar da ausência de relação causal observável entre elas. Para que as relações possam ser compreendidas, há que se ter uma maior abertura de visão intelectual e emocional.

Nesse sentido, admito os processos de sincronicidade como parte da minha formação pessoal, como forma de estabelecer relações individuais e coletivas produtivas. A compreensão da realidade vista dessa maneira pode se configurar como um processo autoformativo e produtor de sentido. A leitura da realidade precisa

de atenção para fornecer os dados a serem vistos e percebidos.

Apresentando-se tal qual um texto, os acontecimentos e situações que nos mobilizam cotidianamente estão ao nosso redor e nos querem dizer algo. Para Larrosa (2002a, p.137), “pensar a formação como leitura implica pensá-la como um tipo particular de relação, [...] como uma relação de produção de sentido” e a formação implica na capacidade de escuta. O autor reafirma: “uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de trans-formação” (LARROSA, 2002a, p.137).

Assim, realizei uma pesquisa-ação com um grupo de professores do Ensino Fundamental da Escola Municipal Raphael Brusque tendo como objetivos:

- Conhecer posturas reflexivas dos professores da escola em relação às vivências docentes e pessoais;
- Propiciar espaços coletivos de reflexão e autoformação docente na escola.

A partir desses objetivos, tive a seguinte questão norteadora da presente investigação:

- Quais as relações reflexivas que os professores estabelecem entre o saber de si e suas vivências e experiências docentes?

A pesquisa foi vivenciada com um grupo de professores através da experimentação de práticas artísticas e pedagógicas em processos de formação continuada, no contexto de trabalho da pesquisadora e dos docentes investigados. Possibilitei a renovação de espaços de experiência, de organização de processos de trabalho coletivo, reflexão e autoformação na escola. Nesse sentido, defendo,

no presente texto, a proposição de que as relações entre o saber de si e as vivências coletivas docentes possibilitam a reflexão sobre o ser docente.

O ambiente escolar, apesar de ser um local frutífero para a criação de espaços de reflexão, construção de saberes e individualidades, apresenta, em sua organização, processos que levam ao isolamento do trabalho docente. De acordo com Damiani (2006, p. 70), a ação do professor, por vezes, é limitada a sua sala de aula, “deixando de incentivar a troca com seus pares e demais profissionais que trabalham na escola”. Essa situação parece concorrer para a redução da profissão a um conjunto de competências técnicas despersonalizadas que impõem uma definida separação entre o eu pessoal e o eu profissional, ocasionando uma crise de identidade, fato apontado por Nóvoa (2000). Com isso, se perde a oportunidade de refletir sobre as razões da existência do isolamento docente.

Para Charlot (2008), os professores produzem um distanciamento necessário à sua sobrevivência. Para evitar a frustração, eles se alijam, ainda que temporariamente, do enfrentamento com os problemas da escola, pois não conseguem resolvê-los. Essa situação é uma das causas do isolamento docente e, agrava-se quando o professor fecha-se em si mesmo, apartando-se do diálogo com os colegas e das contraposições que advêm das situações cotidianas.

O isolamento docente é uma situação vivenciada por ele na relação com seus pares e no contexto escolar, porém na relação com seus alunos o isolamento torna-se praticamente impossível

de acontecer, pois o professor precisa estar atento às trocas socio-cognitivas que ocorrem através da interação e colaboração entre os participantes da aula. Assim, nesse momento, existe a relação com o outro, porque a aula não é somente dada por um professor, mas é uma situação criada por alunos e professores, que juntos fazem a aula (RIOS, 2008). É nessa relação intersubjetiva, pressupondo-se o compartilhamento de ideias, questionamentos, informações e dúvidas, que o sujeito confronta seu ponto de vista com o do outro, o que pode provocar reflexão e/ou conflito. Isso é possível quando professores se reúnem, pois o que discutem não é algo totalmente dado e, sim, construído pelos pares no coletivo. A relação e os temas de discussão são constantemente partilhados e compartilhados, construídos, reelaborados e reconstruídos entre si, o que contribui para a inserção do profissional em seu grupo, intensificando e enriquecendo as aprendizagens humanas no ambiente de trabalho.

O isolamento suscitado por Nóvoa (2003) é uma interrupção das conexões dialógicas no contexto escolar, fruto de uma condição íntima de autonegligência, a princípio. Deriva, dentre outros motivos, da segmentação das práticas no cotidiano do trabalho, que fortalecendo o individualismo perpetuam a condição de isolamento. É o que notifica Veiga, quando responsabiliza os fatores de fragmentação do cotidiano pela divisão do trabalho e por suas diversas dicotomias, tais como as relações entre “público/privado, concebido/vivido, natural/técnico, teórico/prático, sujeito/objeto. Isso provoca cisão entre os que pensam e [os que] executam, fortalecendo o individualismo e o isolamento” [dentro dos grupos de trabalho] (VEIGA, 2004, p.76).

Outra situação relativa ao isolamento percebido pelos docentes é apontada por Nóvoa (1997), ao se referir à perda das utopias em relação ao futuro promissor do docente. O autor aponta, em especial, o enfraquecimento dos movimentos de professores entremeados às incertezas e crises econômicas vigentes que levaram as escolas e os docentes a conterem-se em suas ambições de mudança, voltando-se para os seus problemas cotidianos. Nóvoa afirma que a partir dessa situação é que se instala nos docentes uma condição de isolamento diante da realidade de seus alunos e de sua profissão.

Portanto, o isolamento docente é uma privação do encontro, contemplando as diferentes acepções do termo. Pode ser uma proteção eficaz dos possíveis conflitos ou discussões e consequentes inter-relações que podem advir dos encontros. Dessa forma, os professores podem também evitar a intensificação e o enriquecimento de suas aprendizagens no ambiente de trabalho, contribuindo para o isolamento ao qual, a maioria dos docentes vivencia, conforme conceitos de Nóvoa (1997).

Uma das possibilidades de renovação do ambiente escolar é apontada por Nóvoa (2003). O autor propõe a reorganização desses espaços como lugar de formação, ou seja, ele sugere passar a formação de professores para “dentro” da profissão, afirmando que é importante “reorganizar as escolas como espaços de aprendizagem cooperativa, onde os professores possam ir formando-se em um diálogo e uma reflexão com os colegas. Ninguém é professor sozinho, isolado. A formação exige partilha” (NÓVOA, 2003, p. 26).

Para Porto (2003c), o confronto e a análise de problemas pessoais e/ou profissionais, de situações complexas e práticas presentes no trabalho de equipe, pressupõem níveis de interdependência entre recursos, ideias, práticas e os sujeitos envolvidos. Assim, muitas vezes é preciso

administrar crises e confrontos que surgem pelas oportunidades dadas aos docentes, de manifestarem seu ponto de vista e expressarem seus interesses, dificuldades e soluções encontradas. Estas situações aparecem com mais frequência com o conhecimento e interação que se estabelecem entre os sujeitos (PORTO, 2003c, p. 7).

A autora entende que admitir o erro, ouvir e analisar situações e decidir em momentos difíceis são posturas corajosas, às quais o coletivo de professores não pode renunciar. Dessa forma, refletir sobre as consequências decorrentes das decisões tomadas implica em tomar atitudes pessoais, profissionais, sociais

e/ou políticas, como uma responsabilidade que nem todos os profissionais esperam ou estão preparados para assumir. É um caminho rico que põe em discussão diferentes contextos, situações, sentimentos e práticas individuais e coletivas. A aprendizagem no coletivo pressupõe movimento e provisoriedade. Sempre há algo para aprender. E se há algo para aprender, é porque os professores não sabem tudo e, estando abertos para ouvir e

conversar com os colegas, seus conhecimentos estão em construção (PORTO, 2003c, p. 7).

Assim, para Porto (2003b), os percursos de formação continuada dentro da universidade e da escola sugerem a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, em especial através do trabalho coletivo, no qual a aprendizagem acontece nos processos dinâmicos e provisórios, pois envolvem conhecimentos em construção e diálogo entre os pares que ampliam a capacidade de reflexão e de interação entre os sujeitos.

Utilizando como estratégia metodológica a pesquisa-ação, Porto (2003a, p. 57) apresenta um estudo realizado em uma escola pública com o objetivo de “levantar, conhecer e reconstruir processos e relações presentes em vivências escolares diárias”. Através de vivências coletivas, com a participação dos docentes em reuniões, trabalhos em grupos, oficinas, seminários, dentre outras metodologias dialógico-participativas, a pesquisadora observou modificações na ação docente<sup>7</sup>, com a valorização e inserção do professor no grupo de trabalho, proporcionando a criação de um clima de confiança entre os participantes e conduzindo ao “planejamento coletivo de pequenas ações transformadoras das práticas pedagógicas” (PORTO, 2003a, p.63).

As vivências pedagógicas coletivas possibilitam conhecimentos práticos adquiridos no cotidiano escolar e podem colaborar para minimizar, em parte, a dicotomia entre a vida pessoal e a

---

7 A pesquisadora utiliza a Pedagogia da Comunicação, considerada como uma “área emergente que entende o trabalho pedagógico como ato comunicativo e integrador” (PORTO, 2000) e que vem sendo estudada e sistematizada por Gutiérrez (1993), Penteado (1991) e Porto (1996, 1998, 2001).

vida profissional do professor. Segundo Lacerda (2002), os saberes da prática estão inclusos numa pluralidade de dimensões que se comunicam entre si, constituindo-se em método de produção de significados. Os conhecimentos gerados no contexto escolar podem favorecer o crescimento coletivo dos professores desde que sejam propiciados momentos para a interlocução e troca de informações e aprendizagens. A autora afirma que o fortalecimento do trabalho coletivo proporciona a emancipação dos professores e minimiza o descompasso “entre aqueles que produzem as teorias e [os que] as vivem na prática, compreendendo o cotidiano escolar como espaço e tempo propício à pesquisa realizada por professoras das escolas, em permanente diálogo com a ciência” (LACERDA, 2002, p. 78).

Esteban e Zaccur (2002) refletem sobre a formação do professor-pesquisador em cursos de graduação e observam que existe dificuldade no exercício da reflexão docente. Apresentam o pensamento de que, em função da cisão entre teoria e prática, entre o fazer e o pensar, conjugados às ideias errôneas de que a docência caracteriza-se por uma simples aplicação de metodologias criadas em instâncias superiores à sala de aula, os futuros professores não se consideram capazes de produzir conhecimentos na área. As autoras fazem uma análise dos percursos de formação de professores e sustentam a ideia de que a qualificação deles, como pesquisadores, redimensiona a relação pedagógica através da percepção da complexidade deste processo.

Como aponta Nóvoa (1997), o desenvolvimento profissional do docente acontece nas trajetórias de renovação permanente, que definem a sua profissão como um ofício reflexivo e científico,

a partir de seus próprios saberes e práticas organizadas. Porém, somente a reflexão sobre a prática não é suficiente para a formação continuada de professores. Porto (2000, p. 68) considera que a participação dos professores na própria formação os “encaminha para seu desenvolvimento profissional articulado com a escola e seus projetos”.

Dentre os saberes apontados por Freire (2004), o ensinar exige reflexão sobre a prática educativa e a formação docente. O autor ressalta a importância da tomada de consciência pessoal e profissional com o objetivo intencional de mudanças na própria prática do docente. Dessa forma, afirma que quanto

mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 2004, p. 39-40).

Assim, os movimentos empreendidos no âmbito escolar e que visam à autorreflexão crítica dos professores podem ser considerados como práticas pedagógicas de si, segundo enfatiza Larrosa (2000). A análise da produção da experiência de si, que pode ser chamada de autoconhecimento, tomada de consciência ou autorreflexão crítica, dentro de uma prática pedagógica, é uma possibilida-

de a ser pensada na formação permanente dos professores.

Dentro da perspectiva apresentada, nos capítulos que se seguem, procurarei refletir sobre a formação docente, o professor reflexivo-investigativo e as práticas pedagógicas realizadas no coletivo de professores centradas na autorreflexão.

## **2 FORMAÇÃO DOCENTE – NA TRAMA E NA TEIA DE EXPERIÊNCIAS AS REDES SE FORMAM**

Cada um deve estar plenamente consciente de que sua própria vida é uma aventura, mesmo quando se imagina encerrado em uma segurança burocrática; todo destino humano implica uma incerteza irreduzível, até na absoluta certeza, que é da morte, pois ignoramos a data. Cada um deve estar plenamente consciente de participar da aventura da humanidade, que se lançou no em velocidade, de agora em diante, acelerada (MORIN, 2004, p. 63).

## 2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE E A REFLEXÃO

O movimento da vida que coincide com os processos formativos apresenta situações que lançam o indivíduo no desconhecido-campo-humano. Todos participam, como apresenta Morin, de uma aventura grupal em ritmo acelerado, que ao mesmo tempo angustia os sujeitos pela velocidade de sua passagem temporal, proporcionando-lhes um vasto horizonte de possibilidades. É na cadência das transformações e incertezas humanas que os estudos sobre a formação docente se colocam, revelando os processos contínuos de autoaprendizagens.

Assim, os acontecimentos do cotidiano escolar evidenciam a necessidade do entendimento dos processos de interdependência e interatividade entre os sujeitos e os processos educativos e sociais presentes na complexidade da vida atual. Parece haver um consenso de que paradigmas globalizantes e hegemônicos não conseguem mais dar respostas para as realidades escolares que apresentam contextos e valores sociais diversos. Afinal, é no embate

com a realidade escolar que as antigas certezas caem por terra e exigem cada vez mais a busca e o entrecruzamento de saberes. [...] Das certezas antigas, que procuravam a simplificação da prática pedagógica, surge em nós, com grande ênfase, a consciência dos nossos não saberes e, por consequência, muitas incertezas e dúvidas (CAMPOS; PESSOA, 1988, p.184-5).

Os saberes produzidos pelos professores (na sua prática e na sua vida em geral) têm motivado estudos na área da formação docente, especialmente nas duas últimas décadas. As indagações sobre a formação, os saberes e a aprendizagem profissional da docência são temas relevantes de pesquisa e têm repercutido nas práticas docentes. Inseridos nessa temática estão os estudos sobre a subjetividade do docente e as circunstâncias envolvidas na sua formação (LIMA, 2003; TARDIF, 2002).

A formação docente é um processo contínuo e dinâmico, que dura toda a vida, colocando em evidência a legitimação do saber profissional e pessoal produzido pelos professores em seus contextos cotidianos de trabalho. Assim, podemos pensar a formação docente como uma formação humana, com tempos variados, de acordo com os períodos de vida e necessidades individuais e grupais dos sujeitos em formação. Confunde-se, por vezes, com a própria vida e as vivências humanas dos sujeitos, embora as múltiplas variações dos tempos cronológicos não coincidam com o transcurso dos dias letivos escolares, fazendo com que estejamos sempre no vir-a-ser, no vir-a-se-tornar alguém (ASSMANN, 2004).

Nesse processo subjetivo de vivências temporais ocorrem as formações endereçadas ao próprio sujeito (autoformativas), que são, por vezes, difíceis de serem reconhecidas, pois extrapolam os contextos cronológicos de vida e aprendizagem profissional, como aponta Larrosa (2002a) ao explicar a formação humana como

um devir plural e criativo, sem padrão e sem

projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso que os clássicos chamavam *humanidade* ou chegar a ser *plenamente humano* (LARROSA, 2002a, p.139) [grifos do autor].

Procurando compreender os processos de aprendizagem envolvidos na formação docente, Debesse (1992) faz distinções entre autoformação, heteroformação e interformação, esclarecendo que, além dos componentes pessoais de formação, estão nesses conceitos as relações entre os sujeitos aprendentes. O autor afirma que a autoformação propõe a participação do sujeito de forma independente, tendo sob o seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. Em contrapartida, a heteroformação é organizada e desenvolvida por especialistas (do contexto ou não de trabalho), sem que haja comprometimento do sujeito em formação que dela participa. Vista como uma *formação do amanhã* [grifos do autor], a interformação é a formação que ocorre, entre os próprios professores, em fase de atualização de conhecimentos apoiada pela equipe pedagógica.

Independente do tipo de formação em que o professor se envolve, há necessidade da aprendizagem ao longo da vida, ao que Assmann (2004) denomina *life-long learning*<sup>8</sup>, conceito

---

8 A aprendizagem por toda a vida é um processo voluntário, no qual o sujeito automotivado busca o conhecimento por razões pessoais ou profissionais. O termo indica que a aprendizagem não está restrita à infância ou à sala de aula, mas ocorre ao longo da vida e em uma escala de diferentes situações, nas interações diárias com os outros e com o mundo que nos cerca.

inevitavelmente elástico, que inclui todo tipo de participação ativa dos sujeitos aprendentes em processos cognitivos. Esse processo confunde-se com a própria vida, uma vez que pressupõe aprendizagem e formação contínua.

A *life-long learning* fortalece a ideia da inexistência de um conceito unívoco sobre a formação docente, visto que a formação docente, segundo Lima (2003), é um processo formativo, dinâmico e constituído de valores, suposições, quadros referenciais, “pré-concepções [e] crenças pessoais; [é] ancorado em experiências pessoais e profissionais já consolidadas [e] articulado às vivências de sala de aula e às experiências diárias em sala de aula” (LIMA, 2003, p. 38), o qual precisa ser explicitado e assumido como parte integrante das aprendizagens profissionais.

A formação docente, inserida no campo de estudo da educação de adultos, permite, segundo Josso (2004), o surgimento de investigações sobre os temas da formação e autoformação, propondo desafios na relação pedagógica que se processa entre adultos. A autora coloca o ponto de vista do aprendente como via de conhecimento dos próprios processos de sua formação, em interações com as subjetividades de outros sujeitos. Semelhante a essa ideia, Gutiérrez (2001) sustenta que a aprendizagem implica no desenvolvimento de capacidades que proporcionam processos de autoformação e autoaprendizagem para o sujeito que se realiza como ser humano na relação com outros seres humanos.

Para Josso (2004), a formação docente envolve a incorporação explícita do saber-fazer e dos conhecimentos em práticas pedagógicas que possibilitam aprendizagens em

processo de integração dos níveis psicológico, psicossociológico, sociológico, político, cultural e econômico. Percebendo como essa formação se processa, a autora assinala que o professor aprende pela experiência direta a observar experiências formadoras que o qualificam como docente, com mais ou menos rigor. Utilizando a abordagem biográfica e interrogando-se acerca das representações do seu fazer docente e dos referenciais que utiliza para descrever e compreender a si mesmo, o professor pode “evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação” (JOSSO, 2004, p. 39).

A autora sustenta a ideia de que a construção da narrativa de si mesmo e a posterior socialização no coletivo e descrição dos caminhos vivenciados pelos sujeitos é uma experiência formadora em potencial, pelo nível de questionamento e reflexão que propiciam ao professor e pelo trabalho cointerpretativo e coletivo do grupo. Assim, assinala que “a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos [e] o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações” obtidas através de trabalhos planejados coletivamente (JOSSO, 2004, p.41).

O conceito de formação docente apresenta diferentes perspectivas, de acordo com a interpretação do sujeito e sua subjetividade. Nesse processo acontece uma dependência intrínseca de quem planeja a formação com o que é ofertado como possibilidade experiencial, do que é organizado e é exercitado como proposta formativa, ou é vivido como iniciativa pessoal do sujeito em seu próprio processo. Portanto, a formação

pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. [Também] pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos (GARCÍA, 1999, p. 19).

Iniciando-se antes do ingresso nos cursos de preparação para o magistério, a formação docente prossegue durante a vida do profissional; além disso, as experiências anteriores dos futuros professores, adquiridas ao longo de sua vida estudantil têm grande influência nessa formação. Porém, a formação inicial é extremamente relevante para a formação profissional, constituindo-se na primeira fase de um longo processo de desenvolvimento profissional. No exercício da profissão, em contato com suas práticas pedagógicas, o professor adquire saberes, evidenciando a ampliação da formação docente para além dos bancos universitários.

García (1999) afirma que a área de formação de professores é complexa e frutífera para o conhecimento e investigação. Para o autor, a pesquisa nessa área resulta em soluções para as questões da formação docente, além de problematizar os sistemas educativos. É uma área que “pode e deve responder a princípios de sistematização, orientação para metas, organização, acompanhamento e controle como qualquer outro processo educativo” (1999, p. 14).

O professor é essencialmente um agente de mudanças, sendo responsável por sua produção de conhecimentos e pelos acontecimentos de seu cotidiano. A percepção dessa situação é preponderante para os estudos sobre formação docente, evidenciando a necessidade de extrapolação da concepção da docência ser uma profissão reprodutora de ideias e transmissora de conhecimentos preestabelecidos por outros sujeitos. O docente, entendido como sujeito autônomo e responsável por suas práticas, encaminha-se cada vez mais para a autoformação e para a pesquisa e reflexão no seu fazer, oxigenando assim o seu ambiente de trabalho.

O conceito de professor reflexivo surgiu como uma reação à concepção tecnocrática de professor, situado na perspectiva da racionalidade técnica, constituiu-se em um movimento profícuo para a retomada das investigações sobre a docência. O que se faz das ideias – condicionamento, massificação ou autonomia – depende de uma análise crítica e inegavelmente reflexiva acerca dos processos envolvidos na profissão docente e no seu contexto pessoal e profissional.

As experiências de transformação identitárias do professor relacionadas à sua subjetividade são múltiplas; de acordo com Josso (2004, p. 44), quando nos dirigimos a elas no sentido de descrevê-las, falamos de “acontecimentos, de atividades, [de] situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens”, entendidas como momentos formadores.

O sujeito é uma construção social em permanente formação que vislumbra possibilidades de produções subjetivas. Assim, não

há uma fórmula ou uma receita racional que possa ser aplicada a todas as pessoas; cada uma delas cria e se mobiliza nos contextos e situações onde atua e, assim, as atividades vivenciadas podem se caracterizar como momentos formadores dessas pessoas.

A partir desse campo de possibilidades que é a constituição humana, a formação de professores não deve ser dirigida apenas “ao conhecimento de teorias, métodos e práticas pedagógicas, mas deve levar ao autoconhecimento, enquanto experiência de si e produzir relações reflexivas que tornam possível o sujeito que constrói o cuidado de si” (CAMARGO et al, 2003, p. 3).

As ideias sobre formação docente apresentadas por Camargo et al (2003) vêm ao encontro dos estudos realizados por pesquisadores europeus influenciados por propostas curriculares de defesa da autonomia dos docentes em relação aos processos de gerenciamento pedagógico, determinando *o quê, como e quando ensinar*, repercutindo nas concepções sobre o docente e sua atividade escolar.

Para García (1992), as modificações na concepção da atividade docente em relação aos alunos e professores fazem com que os modelos de formação baseiem-se em reflexão do professorado sobre a sua prática, permitindo-lhes repensar teorias, formas de atuação e atitudes frente a essa prática. Assim, Camargo et al (2003) e García (1992, 1999) evidenciam o valor da prática docente como elemento de análise e reflexão para o professor, que deve questionar as atividades cotidianas de sala de aula e das equipes escolares, de forma participativa, aberta e investigativa.

Apresentando-se como uma articulação possível entre

pesquisa e política de formação, as novas tendências investigativas sobre formação de professores apresentam o professor-reflexivo e intelectual em processo contínuo de formação e autoformação, uma vez que

os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 1999, p. 28) [grifos da autora].

O desenvolvimento profissional dos professores, segundo García (1992), é um processo que busca otimizar a prática e a teoria de ser professor, concomitantemente ao conhecimento e à compreensão de si mesmo. Os processos de desenvolvimento profissional dos docentes são motivados ou enlevados por uma multiplicidade de fatores, sofrendo influência da estrutura organizacional das instituições de formação e de seus currículos, das políticas educativas, da experiência profissional por eles acumulada, da cultura escolar e da organização dos docentes na sua relação com a comunidade escolar. Teorias, crenças e concepções pedagógicas enraizadas no pensamento de cada professor podem contribuir ou dificultar o seu desenvolvimento profissional. Para o autor, o processo supera as concepções de atuação e formação docente anteriormente traduzidas como “aperfeiçoamento,

reciclagem, formação em serviço, formação permanente” (GARCÍA, 1992, p. 55), pois valoriza os aspectos profissionais relativos aos contextos, às singularidades e à organização dos sujeitos, sob a ótica da perspectiva autoformativa e reflexiva.

A ressignificação da prática por meio do exercício de reflexão *da, na e sobre* a ação do professor é um dos temas estudados por autores como Lima (2003), Lalanda e Abrantes (1996), García (1992, 1999), Nóvoa (1997; 2004), Shön (1997), Tardif (2002) e Zeichner (1993). Conceito vastamente utilizado por pesquisadores, formadores de professores e educadores em diversas áreas, a reflexão está presente na maioria das referências escritas sobre propostas de formação docente.

Dewey (1979) considera o pensamento reflexivo a melhor maneira de pensar. Para o autor, a reflexão engloba dois momentos: o estado de dúvida ou dificuldade que necessita ser enfrentado e a pesquisa do material necessário ao encaminhamento e resolução do problema percebido. O pensar reflexivo é a investigação que tem por meta a criação de uma situação inusitada, nova, clara, e que tende a substituir os períodos de confusão, perturbação e desorganização, presentes na profissão docente. Assim, toda atividade reflexiva dos professores é válida, independente de êxito ou fracasso, podendo servir de estímulo para uma nova reflexão, e para mudanças nos seus posicionamentos, práticas e paradigmas adotados.

O professor, assumindo-se como reflexivo-investigativo (reflexão na ação e sobre a ação), conquista a autonomia, obtendo uma identificação pessoal com o seu trabalho. Assim, o

conhecimento que ele acumula depende de tomadas de decisão e de reflexões práticas e deliberativas sobre a sua ação, promovendo mudanças no seu pensar e fazer, reorganizando o seu contexto de trabalho (NÓVOA, 2003).

Conforme apontado por Nóvoa (2003, p. 27), a ação desse profissional “depende de um trabalho de deliberação, na dupla perspectiva da reflexão e da decisão”. Envolve uma atitude investigativa que tem uma expressão individual, um movimento reflexivo de cada um sobre a sua própria experiência e uma expressão coletiva, na relação com os outros, em especial com os próprios colegas. No processo reflexivo, os professores tornam-se efetivamente sujeitos do conhecimento, sendo capazes de descrever, definir e partilhar suas vivências e experiências profissionais.

Além disso, o processo reflexivo relaciona-se com a dimensão afetiva do saber-fazer e do conhecimento. O saber-fazer não é apenas uma relação com o saber e, sim, com um conjunto organizado de relações. “Toda a relação com o saber é também relação consigo próprio, [...] está em jogo [aí] a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si”, afirma Charlot (2000, p. 72).

As questões relativas ao professor reflexivo são estudadas por Larrosa (2000). O autor considera a conquista da reflexão na ação profissional como parte de um processo de autorreflexão. Segundo ele, a criação de espaços de produção e mediação da experiência de si promove no professor o questionamento tanto sobre a área pessoal como profissional. Além dos conhecimentos

pertinentes a cada área de estudo e/ou interesse e à competência docente, o professor também aprende com o valor e o sentido que ele confere à sua prática, com a sua maneira de ser, com a sua autoconsciência profissional, ao que denomina experiência de si. Portanto, refletir sobre as questões educacionais implica em construir uma determinada “autoconsciência pessoal e profissional que sirva de princípio para a prática, de critério para a crítica e [para a] transformação da prática, [atuando como] base para a auto-identificação do professor” (LARROSA, 2000, p. 50). Para tanto, o autor propõe que a inserção de práticas pedagógicas de si aconteça em espaços onde a problematização e a reflexão sobre as práticas pessoais e profissionais se façam presentes.

Para o autor (2000, p. 36), práticas pedagógicas são aquelas em “que se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas”, nas quais o ser humano que mantém uma relação reflexiva consigo mesmo constitui-se e produz-se nessa relação. O autor propõe que sejam pensadas as relações díspares que acontecem em contextos distintos, tais como: aula de educação de adultos, conversa entre pai e filho, sessão de grupo de terapia, assembleia em escola ou, ainda, reunião de grupo político ou religioso, as quais, dependendo das interações ocorridas, podem tornar-se práticas pedagógicas.

As relações reflexivas presentes nas práticas pedagógicas citadas por Larrosa transformam-se em mecanismos nos quais o ser humano “se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra [ou se domina – e também aprende (ou transforma) determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se]” (2000, p. 43). Está presente aí um conjunto de

situações pedagógicas que contribui para criar e/ou transformar experiências de si. Assim, a concepção de prática pedagógica do autor transcende às relações estabelecidas entre alunos e professores nos contextos escolares, e inclui diversos ambientes, espaços e contextos onde se efetivam relações de aprendizagem do sujeito consigo mesmo, das outras pessoas com ele e dele com o mundo. Pode-se, então, assinalar que em qualquer lugar que ocorra uma modificação nas relações que o sujeito estabelece consigo mesmo pode originar experiências pedagógicas.

O autor qualifica as práticas pedagógicas de si como “lugares de mediação e espaços de possibilidades para que as pessoas desenvolvam e/ou recuperem as formas de relação consigo mesmas” (LARROSA, 2000, p. 44). Afirmar que nos ambientes onde as práticas pedagógicas de si têm espaço para se desenvolverem, os participantes das dinâmicas encontram

recursos para desenvolver a autoconsciência e autodeterminação, ou até restaurar relações distorcidas com ela mesma. Neste sentido, além de construir imagens objetivas do meio externo, a pessoa pode transmitir e/ou construir autoimagens e imagens dos outros. [As práticas de experiência de si desenvolvem a aprendizagem de] um significado específico da singularidade do eu e da compreensão mútua (LARROSA, 2000, p. 47).

A utilização de práticas educativas em que são produzidas e/ou mediadas pedagogicamente relações da pessoa consigo mesma,

com o objetivo explícito de transformação e/ou autoconhecimento, parece ser viável tanto na formação de alunos quanto na formação continuada de professores. Estabelecendo algum tipo de interação do sujeito consigo mesmo, o professor pode conscientemente, transformar a experiência que tem de si, reorganizando-se e, eventualmente, modificando a sua forma de atuação profissional. Sobrevém desse processo a religação do eu pessoal com o eu profissional, convergindo na criação de propostas diferentes das utilizadas anteriormente na sua ação cotidiana. Assim, o ambiente profissional do professor torna-se um ambiente pedagógico para todos os que nele estão, através da reflexão e das modificações nas relações pessoais e/ou profissionais estabelecidas neste contexto (LARROSA, 2000; NÓVOA, 1997).

Nesse sentido, a autorreflexão do professor contribui para que nos espaços pedagógicos ocorra a produção de formas de relação e experiência do sujeito consigo mesmo. Utilizando o pensamento e a intenção como atribuidores de sentido e valorizando as experiências pessoais, surge para o professor oportunidades de reflexão (individual e/ou coletiva), a qual o encaminha para uma cultura reflexiva na escola. A reflexão é uma forma de ser/estar em educação (ZEICHNER, 1993).

Quando a pesquisa for utilizada pelo professor como uma forma de experimentação e de transformação de si, é possível acontecer a reflexão sobre as próprias vivências (o que pode ser denominado de autorreflexão). Assim, essa experiência pode ser estendida aos demais colegas, promovendo a construção de um trabalho coletivo e melhoria nas relações escolares.

Para García, as questões que envolvem a reflexão são complexas exigindo riscos nas suas proposições, pois para mobilizar “o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipe entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas” (GARCÍA, 1992, p. 64).

Brandão (2003, p. 73) entende a autorreflexão como necessária à dinâmica da vivência docente, quando afirma que qualquer pessoa “que reflete sobre suas próprias experiências de cada dia e do fio de sua vida reconhece que, mesmo nas dimensões mais simples e mais cotidianas, algumas formas embrionárias do exercício da investigação estão presentes”. Os sujeitos envolvidos precisam tomar consciência da importância dessas relações experienciais para darem sentido às práticas e vivências pedagógicas cotidianas.

Analisando as causas e consequências da conduta docente, a postura da indagação-reflexão assinalada por Kemmis e Wilkinson (2008) remete à superação dos limites didáticos do professor e da própria aula, numa perspectiva dialética que reconheça a responsabilidade de todos por mudanças na escola, uma vez que as mesmas não acontecem sem o compromisso dos professores que também dependem das instituições onde trabalham. Assim, a situação apresentada pelos autores evidencia “que as escolas e os sistemas são interdependentes e interativos no processo de reforma e que a educação só pode reformar-se transformando as práticas que a constituem” (GARCÍA, 1992, p. 56).

## 2.2 A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

No dicionário, descrito de forma paradoxal, o termo experiência designa uma forma de conhecimento não organizado, uma sabedoria, mas também uma forma de conhecimento sistematizado, específico, que se adquire com a prática (HOUAISS, 2001).

A experiência pode ser uma situação vivenciada ou provocada por um sujeito. O ditado popular diz que é a vida que dá experiência – e quem tem mais anos de idade, mais a tem. Ela pode ser compartilhada por várias pessoas, ao mesmo tempo ou pode, passar despercebida no momento que ocorre, sem deixar de existir, pois pode ser revisitada através da reflexão do acontecido. Barulhenta ou silenciosa – a experiência necessita agudeza de sentidos para ser percebida. A experiência é o comum do dia-a-dia, o senso aceito pela maioria, o que forma e transforma os indivíduos. E parece que todos entendem isso, porém, o que parece estar muito claro pode, também, propor questionamentos. Penso ser importante pensar sobre a experiência e sua relação com a formação docente. Será possível uma formação docente sem viver a experiência? Ou, toda a formação docente inclui a experiência?

O espaço da experiência é a área de aparecimento e concretização das ideias, como aponta Benjamin (1994). As ideias surgidas por meio da experiência são compreendidas pela reflexão através de formas narrativas emitidas pelo sujeito. Em decorrência disso acontece a comunicação de saberes ilimitados e repletos de potência, a experiência, a *Erfahrung*. Assim, a vivência refletida torna-se experiência. Nesse sentido, as ideias são a origem propositora para

um recomeço, pois elas não se repetem, produzindo novos e intermináveis sentidos.

Benjamin (1994) faz distinção entre dois tipos de experiência: a experiência genuína, a *Erfahrung* e a vivência, a *Erlebnis*. Para o pensador, a experiência autêntica acontece no e pelo coletivo, podendo ser transmitida, comunicada, gerando a tradição, que é vista como a entrega e transferência de diversos saberes derivados do conhecimento sensível e racional.

A experiência genuína deriva num processo gradual de amadurecimento humano, que preserva gestos, ações, movimentos de expressão individual em uma tessitura de significantes grupais, na relação com outros sujeitos. Ela ocorre num período atemporal, um tempo sem tempo, capturando o que há de incessante no efêmero. A experiência implica em mudança, escolha, suspensão em relação a algo que o sujeito faz, pensa ou vive. Portanto, o tempo da experiência, *Erfahrung*, é distinto do tempo da vivência, *Erlebnis*, pois a vivência finda sua ação no mesmo momento em que acontece; assim, significado algum pode ser capturado nesta atividade (BENJAMIN, 1994).

Na busca de apropriações significativas para o termo, Larrosa afirma que “*ex-per-ientia* significa *sair para fora* e *passar através de*. *Erfahrung* tem a mesma raiz de *Fahren*, que se traduz normalmente por viajar” (2002a, p. 141) [grifos do 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. A cada dia se passam muitas coisas, porém,

ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002b, p. 21).

Se a experiência envolve o acontecimento e esse escapa à ordem das causas e dos efeitos, o que se pode fazer é providenciar situações para que a experiência aconteça. Porém, nada é garantido; o que pode ser experiência para uma pessoa, pode não ser para outra. Compartilhamos dessa situação na nossa vivência docente e na relação com os alunos. Na tentativa de tornar uma situação proveitosa para a aprendizagem, por vezes, incorremos na repetição de modelos que consideramos seguros para a obtenção de nossos objetivos. Assim, segundo Larrosa (2002a, p. 143), “a pedagogia se converte na realização de uma sequência previsível de desenvolvimento, no processo evolutivo de um sujeito psicológico e abstrato, [buscando um modelo de] *aprendizagem natural*” [grifos do autor]. O que parece *natural* e efetivo na aprendizagem para muitos pode não ser plausível para outros.

A experiência, no campo da formação docente, é o meio propositor de abertura para o conhecimento, pois tem a capacidade de ser um agente autoformativo, resultante do empreendimento e determinação dos sujeitos envolvidos. Assim, parece interessante pensar em promover e incluir as vivências experienciais no cotidiano escolar dos professores. A experiência vista como construção e partilha de saberes está no âmago dos questionamentos sobre o ato de educar.

Josso (2004) considera significativo o processo de elabora-

ção de experiências vivenciais. Para a autora, as experiências vivenciais incluem a vivência e a provocação da experiência pelo sujeito e sua posterior reflexão sobre o ocorrido.

A vivência apresenta três modalidades de formação experiencial que permitem distinguir as experiências feitas pelo sujeito *a posteriori* das feitas *a priori*; buscando a reflexão e a organização de significados existenciais para um conjunto de experiências que podem se caracterizar dos seguintes modos:

- a) “Ter experiências” é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem [o sujeito] tê-los provocado.
- b) “Fazer experiências” são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências.
- c) “Pensar sobre as experiências”, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a), quanto aquelas que nós mesmos criamos (modalidade b) (JOSSO, 2004, p. 51).

Assim, a autora reafirma a necessidade de questionamento sobre as experiências, buscando, através da reflexão, uma organização pessoal das vivências no sentido de ampliar a conscientização, a autonomia e a responsabilidade – qualificações que se inserem nos complexos processos de conhecimento, aprendizagem e formação docente.

Para Larrosa (2002b), a experiência não pode ser evitada e ninguém pode aprender com a experiência de outro, a não ser que ela possa ser reatualizada e revivida pelo próprio sujeito, através de uma estreita conexão empática. A experiência é um saber *colado* no indivíduo que a viveu. Assim, o saber da experiência não está fora de quem passou por ela, pois necessita de alguém que a vivencie e expresse de forma singular, ética e estética. O saber da experiência é finito e tem relação com o amadurecimento particular do indivíduo. É um saber particular e subjetivo, relativizando as vivências e acontecimentos (LARROSA, 2002a).

Na visão de Josso (2004), as experiências são significativas, pois propiciam questionamentos que sobrevivem à narrativa de formação; e falar de experiências formadoras é, de certa forma, contar a si mesmo a própria história, na qual algumas vivências têm maior importância que outras. Dessa forma, a autora propõe a utilização do termo vivência particular no lugar do que comumente chamamos experiência. As vivências atingem o nível de experiências no momento em que há um trabalho reflexivo sobre o que aconteceu ou sobre o que pôde ser sentido e percebido pelos sujeitos envolvidos na experiência reflexiva. Para tanto, Josso apresenta um questionamento sobre o que o sujeito faz com as experiências cotidianas do sono e do sonho. Questiona-se a autora: “se cada um de nós faz a *experiência*, no sentido comum do termo, do sono e do sonho, quantos dentre nós efetua um trabalho sobre a sua atividade onírica e o papel do sono na sua vida de ser humano?” (2004, p. 48) [grifos da autora].

Aproveitando a indagação da autora questionamos: se cada um de nós vive a experiência de sala de aula, como professores,

quantos dentre nós efetuam algum trabalho de reflexão sobre o que lá acontece? Qual a reverberação dessas experiências individuais no âmbito escolar?

Josso, referindo-se às narrativas de formação docente e à relação dessas com a experiência, assinala que as experiências “contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (2004, p. 43). Para a autora, as experiências formadoras são aquelas que alimentam a autoconfiança ao mesmo tempo em que trazem questões, dúvidas e incertezas para quem as vivencia. Comportando uma articulação consciente entre atividade, sensibilidade, ideias e afetos, a experiência formadora pode ser considerada, também, como uma experiência de transformação

das nossas identidades e da nossa subjetividade [de formas] tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens (JOSSO, 2004, p. 44).

Para Brandão (2003), a experiência é mais existencial do que epistemológica, é mais vivência do que ciência. Experiência tem a ver com vivência consciente, situação essa mais profunda do que um experimento controlado. O autor estabelece a diferenciação entre uma experiência programada, geralmente considerada científica, e uma experiência vivenciada, própria da pesquisa da vida. Considera que a experiência, fundadora da própria investigação

científica, deve extrapolar o sentido imediato da palavra, lembrando que o “ofício da pesquisa é bem mais aquilo que se vive em um *continuum* de vidas dedicadas a construir mundos sociais por meio da criação solidária de saberes, do que algo que [simplesmente] se faz” (BRANDÃO, 2003, p. 18).

As narrativas de formação docente construídas a partir da reflexão sobre as experiências singulares dos professores, ainda que extremamente particulares, podem encontrar ecos dentro dos grupos de docentes, na medida em que os sujeitos se identifiquem no conjunto de experiências. Assim, podem se constituir em práticas pedagógicas de si (LARROSA, 2000), visando à transformação do sujeito e de suas realizações profissionais.

Larrosa (2000), apoiando-se em Foucault (1984) refere-se à experiência de si como o resultado

de um complexo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado (LARROSA, 2000, p. 43).

O autor propõe que as experiências de si sejam transmitidas e aprendidas, pois fazem parte da história e da cultura. Assim, Larrosa entende que a educação, “além de construir e transmitir uma experiência *objetiva* do mundo exterior, [deveria] construí[r] e transmiti[r] também a experiência que as pessoas têm de si mesmas

e dos outros como *sujeitos*” (2000, p. 45) [grifos do autor]. Para tanto, ele considera que as práticas pedagógicas não devem ser somente um espaço de possibilidades favoráveis para que as pessoas desenvolvam formas de relação consigo mesmas, mas que também sejam espaços de produção, desenvolvimento e mediação de conflitos e/ou restauração da relação distorcida do indivíduo consigo mesmo.

Assim, a vivência, formação e transformação da prática docente depende da modificação da forma pela qual os professores construíram sua identidade pessoal em relação ao seu trabalho profissional (LARROSA, 2000). A prática docente constitui-se, portanto, de questões existenciais que colocam em xeque as experiências pelas quais os profissionais passam em seu ambiente social mais amplo, mas, principalmente, no seu microuniverso particular. Gerando conflitos, tais questionamentos ocasionam transformações pessoais através da modificação das relações da pessoa consigo mesma.

## 2.3 O SENTIDO EM PRÁTICAS ARTÍSTICAS E COMUNICACIONAIS

Morin (2000) apresenta o ser humano como um sujeito em constante movimento e mutação, considerando-o como um ser racional e irracional, capaz de estabelecer limites e cometer excessos; um sujeito de afetividade intensa e instável.

Na multiplicidade de acepções do que seja o sujeito, o autor

apresenta ambiguidades que podem estar presentes nas relações escolares, oscilando entre vários extremos e pontos que fazem referência às subjetividades presentes nas práticas cotidianas, que se aproximam ou se distanciam do que seja o humano.

Os autores que investigam sobre a docência (ARROYO, 2004; CAVACO, 1997; GARCÍA, 1992; 1999 e NÓVOA, 1997, 2004) aproximam-se dos extremos apresentados por Morin, refletindo sobre as alternâncias e paradoxos de ser humano. Para esse último, o indivíduo é contraditório, ou seja, ao mesmo tempo em que sorri e ri, ele chora. Ele sabe

também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e [que] pode reconhecer o real [...] (MORIN, 2000, p. 58).

E, eu completo, é um ser que tem vivências e experiências, passa por crises e conflitos; tem certezas e ilusões, movimenta-se entre o próximo e o distante e entre a objetividade e a subjetividade. Portanto, os professores precisam se reconhecer como sujeitos pertencentes à gama de situações e contradições, apresentadas por Morin, nas mobilizações cotidianas que os constituem humanos.

O movimento de autorreconhecimento do professor como ser humano, que por seu trabalho forma outros como ele, tem permeado os estudos sobre a formação docente e sobre as práticas

pedagógicas que se inserem num processo de formação humana que transcende à mera formação profissional.

Práticas pedagógicas são formas significativas de ensino e aprendizagem que fazem sentido, a princípio, para os sujeitos que as vivem. Elas podem ser recriadas pedagogicamente, em função de necessidades próprias de seus propositores. Como afirma Gutiérrez (2001), há educação na medida em que ela faça sentido para a pessoa que pretende aprender. Para o autor, o sentido é o

eixo articulador dos processos educativos, [...] é motor do processo educativo e põe em jogo as capacidades do sujeito, desde a percepção de suas necessidades e problemas até a produção de soluções; da autoaprendizagem à interaprendizagem; das práticas da sua vida cotidiana à sua imersão social e política (GUTIÉRREZ, 2001, p. 8).

Assim, se queremos dar ou encontrar sentido ao que fazemos, precisamos buscar o sentimento, a intuição, as emoções, as razões e os fundamentos que nos conduzem a escolher uma determinada posição teórica – e que se traduz nas práticas cotidianas. A vida, que se projeta nos sentidos da cotidianidade, perde-se quando se perdem os sentidos das ações cotidianas dos sujeitos. Ocorre, como consequência da perda de significado na vida cotidiana, uma quase supressão dos sentidos através da sua negação. A capacidade de emocionar-se e de reconstruir modos de ser docente, em função do que o sujeito sente e pensa e o saber entrelaçado com a afetividade, precisam ser consideradas na escola como elementos

propulsores de sentidos nas práticas docentes.

Para Duarte Júnior (2006), é necessário pensar e refletir sobre os verbos que representam os ingredientes básicos do cotidiano de todos. Para o autor é preciso valorizar o morar, caminhar, conversar, comer, trabalhar e a relação destes com os atos de ver, cheirar e tocar, que são manifestações dos sentidos corporais presentes nas atividades do dia a dia. A falta de sentido nas ações dos professores realizadas no cotidiano, por mais rotineiras que sejam, geram um distanciamento sensível e corporal que corrobora para o afastamento e a diminuição da experiência formadora e para uma provável crise dos fundamentos da vida humana.

Nos processos de encontrar sentido nas atividades cotidianas e nas aprendizagens necessárias à vida humana, passamos muito tempo em escolas, universidades e cursos de formação, obtendo informações, construindo conhecimentos e vivências que, embora sejam necessárias, nos fazem ter cada vez menos tempo para desfrutar de outras situações, que poderiam trazer acréscimos significativos para as nossas vidas. Contraditoriamente, a busca de sentido pode constituir-se numa busca sem sentido, quando não há reflexão sobre as crenças e teorias implícitas nessas ações que convivem com as concepções pedagógicas arraigadas no pensamento de cada um.

A procura incessante pela qualificação contínua, pela atualização e reciclagem de conhecimentos docentes, faz com que o sujeito viva acelerado e, paradoxalmente, não reflita sobre suas ações e, conseqüentemente, não produza mudanças significativas nas suas formas de ser e viver, como aponta Larrosa (2002b). A

falta de experiência e a falta de sentido no que ele faz ou produz, (situações ocasionadas pelas atividades vividas sem sentido), podem advir de exigências sociais externas ao sujeito e não serem motivadas pela sua própria vontade.

A educação é um processo de elaboração de sentidos. Como nos assegura Gutiérrez (2001), não são os conhecimentos, os saberes, as verdades e os valores verbalizados através de discursos que dão sentido à vida. O sentido não está nos planos de estudo, nem nos objetivos e nem no repasse de conteúdos. Compartilho com o autor a ideia de que o sentido se faz “de outra maneira, desde as relações mais próximas e imediatas, de cada pessoa, dos diferentes contextos nos quais se vive, dos processos e das relações significativas” (GUTIÉRREZ, 2001, p. 12).

O autor sustenta a ideia de que quando damos sentido ao que fazemos, quando compartilhamos propósitos, quando impregnamos de sentido as práticas da vida cotidiana e compreendemos o sentido de tantas outras, estamos dando significado ao mundo e ao que nos acontece. Dessa forma, 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. [Assim], ou promovemos uma aprendizagem com sentido ou pelo contrário, impomos uma aprendizagem sem sentido. A aprendizagem com sentido forma protagonistas, seres para os quais todas e cada uma das atividades, todos e cada

um dos conceitos significam algo para a própria vida (GUTIÉRREZ, 2001, p. 12).

Porto (2006b, p. 339), realizando práticas comunicacionais no ensino de Artes em um espaço de formação docente na universidade, afirma que “o professor que dialoga e reflete com os alunos tem a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentidos e significados”, produzindo reflexão, interação e dialogicidade num processo de convivência coletiva com os alunos. Assim, abrindo os olhos para o que os alunos trazem como experiência-conhecimento, é possível perceber o outro aluno como alguém singular, sensível, reflexivo, cultural e social. Para tanto, as vivências comunicacionais precisam ocorrer em processos educativos que privilegiem o diálogo, a participação e consideração ao outro que sente/pensa/age igual ou diferente de nós, pois é um processo de partilha

consentida, de colaboração, de solidariedade. Nunca um processo de dominação-subordinação. Admite a recusa, o ponto de vista diferente. É receptivo ao enfado e ao entusiasmo. Exige problematização. Orienta-se pelo princípio da alteridade que considera a presença do outro em cada atitude profissional [...] (PENTEADO, 1998, p. 19).

Para Porto (2006b) e Penteado (1998), vivências comunicacionais são experiências pedagógicas com o uso dos meios de

comunicação que revelam movimentos de conhecimento e reconhecimento de si, do outro e do mundo. Além dos meios de comunicação, elas podem englobar processos e fazeres artísticos, resultando em conhecimentos históricos, culturais, sensíveis e intelectuais. As práticas artísticas são sempre comunicacionais, pois possibilitam o diálogo, o autoconhecimento, as inter-relações e a busca de sentido através de procedimentos e metodologias criativas coletivas. Promovendo o desenvolvimento de relações interpessoais, a criação artística propicia envolvimentos grupais e interações solidárias. A experiência de grupo estimula a dimensão criadora, constitutiva e fundamental dos sujeitos, como manancial propulsor de outras formas de viver e pensar, de se relacionar consigo e com os outros.

Por meio da arte podemos recriar ambientes experienciais vivenciados em grupo, buscando o entrelaçamento de sentidos, entendimentos e proposições criativas. Os indivíduos quando em contato com experiências artísticas, são capazes de propor relações entre formas e sentidos, que contribuem para o seu enfrentamento com os sentimentos contrários de poder (realizar, construir e vivenciar) e impotência (medo de fracassar e/ou se expor). Para Restrepo (1998), as sensações e percepções sentidas pelo sujeito e ocasionadas pela emoção criadora e ao mesmo tempo, pela singularidade e singularidade que resulta da autoexpressão do momento, podem causar instabilidade nas relações em grupo e consigo mesmo.

Portanto, o sentido da expressão vivida pelo sujeito está presente na possibilidade de expressão das suas peculiaridades individuais, ainda que nessa busca possa ocorrer medo ou desestabilização – situação por vezes necessária para que ocorra a mobilização

dos processos pedagógicos. As práticas artísticas que possibilitem o contato com o que me parece feio, desagradável ou indesejável podem ter maior significação do que a conexão com algo agradável, fazendo sentido para o sujeito e proporcionando processos de aprendizagem sobre si, os outros e o mundo (ZAMPERETTI, 2008a; 2008b; 2010).

Os elementos de estranhamento surgidos em práticas e vivências artísticas, em relação ao que é produzido pelo sujeito, podem servir de mote para questionamentos e reflexões individuais ou coletivas.

Por exemplo, ao experienciar, por meio das práticas artísticas, sentimentos e sensações proporcionadas pelas cores, odores, texturas e materialidades pouco vividas em seu cotidiano, o sujeito é afetado e convidado a olhar com maior atenção e profundidade para si mesmo. Como afirma Larrosa (2002b), diversas situações acontecem no mundo, diária e ininterruptamente, que pouco nos afetam, em função do cumprimento de tarefas e afazeres sem reflexão nas práticas cotidianas.

Assim, as práticas artísticas promovem pausas, momentos para olhar algo ou alguém de novo, para produzir outras formas de pensar e escutar; podem suspender juízos preestabelecidos, possibilitar que o sujeito fale sobre o que o motiva ou o interpela, sobre o que lhe acontece ou não. Dessa forma, as práticas servem como artifícios em que a “correria do tempo e a prontidão das coisas no mundo [são] suspensas, em que [existe] tempo e espaço [...] para a apreciação e para o destaque das coisas que acontecem no (nosso) mundo” (AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 105).

Através da experiência com práticas artísticas o sujeito pode experienciar o mundo, sensibilizar-se com ele, permitindo que algo lhe toque e aconteça, e não simplesmente que algo aconteça no mundo, de forma isolada. Assim, “a intensificação do desejo de entender-nos aumenta as chances de [ampliação das] interfaces comunicativas” dos sujeitos, pois através das práticas artísticas e sua posterior reflexão, é possível participar em mundos de sentidos partilhados e possibilitar aos interlocutores, novas formas de interação no cotidiano (ASSMANN; MO SUNG, 2000, p. 256).

Direcionando-se ao campo educacional, as práticas artísticas podem ser consideradas pedagógicas quando fizerem sentido a quem as propõe e a quem as realiza; quando se propuserem ao desenvolvimento das inter-relações e quando permitirem o questionamento e a reflexão a partir de seus fazeres e significações. Estimulando a aprendizagem individual e em grupo através de vivências planejadas em processos educativos, a arte considera os produtos como momentos, instantes a se considerar dentro de processos abrangentes de aprendizagem.

Nas práticas artísticas, o sentido pode ser construído pelos sujeitos a partir das materialidades e peculiaridades coladas, por exemplo, em imagens, sons, cores, texturas, movimentos, formas e não ao que podem, intencional ou involuntariamente, representar para cada um que as vê, pois isso depende de interpretações e percepções pessoais. A arte, manifesta nas produções e criações pessoais, propicia a concretização dos sentimentos, ideias e emoções, percepções diretas de nosso *estar-no-mundo*, revivendo-as em nós.

Na apreensão direta através dos sentimentos existe já um certo sentido humano, um certo “compreender”, não formulado nem formulável, [...] ou seja, um sentido próprio do mundo dos sentimentos, indizível e incomunicável – apenas exprimível na obra e pela obra (DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 77) [grifos do autor].

O sentido se revela de várias formas e de inúmeras práticas nas linguagens artísticas e comunicacionais.

As vivências artísticas relacionam-se com os sentidos dados à vida pelos indivíduos nas suas criações e podem se constituir num campo de conhecimento fértil para a educação.

Nas produções de sentido individuais, buscando o autoentendimento e a compreensão dos conflitos humanos, a linguagem artística manifesta-se por formas e ideias que produz e promove a interlocução entre as pessoas, a abertura delas ao mundo, ampliando os sentidos das relações vividas e/ou construídas. Dessa forma, é possível pensar que práticas artísticas e comunicacionais significativas podem ser consideradas como práticas pedagógicas de si, conforme conceito de Larrosa (2000), vindo a serem utilizadas na formação de professores. As metodologias comunicacionais e artísticas servem para os professores

[...] refletirem sobre suas individualidades, seus saberes e suas práticas escolares, permitindo-lhes trazer para debate sentimentos, emoções e vivências pessoais (de diferentes períodos de sua vida),

assim como terem um outro entendimento e uma outra ação diante de processos e questões do contexto escolar e social (PORTO, 2008).

Todos aprendem ativamente através de exemplos mais do que de palavras. Pode-se dizer que, também, todos aprendem pelo sentido que se dá ao que se faz e ao sentido que se dá ao mundo. Se o sentido extrapola o que se pretende ensinar, concorda-se com Freire (2004, p. 34) ao afirmar que “o ensino exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”.

Assim, 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 METODOLOGIA - NAS REDES CONSTRUÍDAS OS FIOS PASSAM PELA EXPERIÊNCIA DE SEREM A TRAMA**

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 2004, p. 14).

### 3.1 A PESQUISA-AÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DE SI

Para o professor, a conquista efetiva da atividade de pesquisa sobre as práticas escolares, passa pelo ingresso numa dinâmica processual que se ocupa em desconstruir e reconstruir o conhecimento, o transitar entre a prática e a teoria, para compreender os contextos sociais. Assim, o fazer docente contém a semente da investigação, a necessidade de busca e o questionamento permanente, como acentua Freire (2004) ao referir-se à necessidade de assunção de duas condições na profissão docente – ser professor e ser pesquisador.

A pesquisa transcende os fundamentos teóricos, o emprego de métodos e a avaliação dos resultados finais. A compreensão dos contextos investigativos passa pelo sentido que o pesquisador dá ao seu estudo; em especial, na interação com os sujeitos pesquisados, pois sem a adesão deles ao processo da pesquisa, resta uma abordagem carente de multiplicidades de olhares, ainda que presente rigorosidade científica.

Nesse sentido, Brandão explica que o critério de confiabilidade filosófica e científica de uma investigação está na totalidade do seu processo de realização. O que avalia esse processo “não é o rigor do método, mas a qualidade de interação entre as pessoas envolvidas na partilha de um trabalho face a face de criação de sentidos, inclusive através do uso de métodos científicos” (BRANDÃO, 2003, p. 103).

Na presente investigação utilizei a metodologia da pesquisa-ação, que é eminentemente participativa, democrática e visa a contribuir para a mudança social.

A pesquisa-ação aconteceu no meu próprio ambiente de trabalho, ou seja, na EMEF Almirante Raphael Brusque, onde eu atuava como professora de Artes Visuais. Estive vinculada à escola até o mês de agosto de 2010, quando através de concurso público para a área de Fundamentos da Educação em Artes Visuais, ingressei como professora efetiva no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, atuando no curso de Artes Visuais – Licenciatura.

Esta pesquisa proporcionou-me meios para conhecer, refletir e atingir níveis de transformação e melhoria das situações vivenciadas por mim e pelos colegas-professores.

Thiollent define a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida

e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. [...] Uma pesquisa pode ser qualificada como “pesquisa-ação quando [há] uma ação por parte das pessoas implicadas no problema sob observação” (1992, p. 14-15).

Nesta pesquisa tive como questão de investigação saber

“quais as relações reflexivas que os professores estabelecem entre o saber de si e suas vivências e experiências docentes?”

Essa interrogação surgiu de constatações nos espaços vivenciados com os professores em meu contexto escolar, aspectos já descritos no capítulo 1. A possibilidade de inserção desta pesquisa na escola partiu da minha necessidade de conhecer mais sobre o meu próprio grupo e contexto de trabalho, além da vontade de investigar com os colegas o que estava sendo vivenciado naquele contexto.

Assim, por meio da pesquisa-ação, desempenhei um papel ativo na estrutura das relações participativas construídas na escola, procurando conduzir o grupo de colegas-professores em reflexões sobre a realidade vivida naquele tempo e espaço, em especial sobre o saber de si e suas práticas e vivências pedagógicas. A pesquisa-ação se constituiu nas relações entre os sujeitos-professores e na ressignificação de seus vínculos, e foi concebida e conduzida de modo amplo e flexível, aberta aos processos de subjetividades de todos os envolvidos.

Utilizei, como aporte teórico, três autores que trabalham com a metodologia da pesquisa-ação: Thiollent (1992), Brandão (2003) e Barbier (2007). Os autores, em concordância conceitual, explicam que a pesquisa-ação se constitui por:

- Criar um caráter igualitário e democrático das relações estabelecidas de forma horizontal (sujeito-sujeito), onde os pesquisadores não são apenas observadores, mas também sujeitos da investigação;

- Propor ações coletivas a partir do diagnóstico de situações-problema;
- Estar ligada à cultura da instituição (escola) onde ocorre;
- Implicar em produção de conhecimentos e/ou mudanças em construções participativas.

Thiollent (1992) não define a priori uma orientação da ação a ser realizada com a pesquisa ou uma indicação de grupo social a quem a pesquisa se destina, porém sugere que a pesquisa-ação tenha uma orientação de ação emancipatória, dirigindo-se a grupos pertencentes às classes populares. A pesquisa-ação envolve uma ação efetiva de transformação da realidade e de produção de conhecimentos a partir da dinâmica de relações estabelecidas no processo de investigação.

Nesse texto, a palavra transformação é utilizada no sentido estrito do termo, pois, como aponta Brandão (2003, p. 106), a pesquisa em educação implica a possibilidade de “que pessoas, grupos humanos, corpos de ideias, culturas, comunidades, sociedades, nações, povos e a humanidade po[ssam] ir além de onde estão”, contribuindo para as modificações necessárias, talvez momentâneas, e que oportunamente, serão novamente objetos de questionamento e investigação. Assim, utilizo o termo transformação na perspectiva de mudança, transfiguração e remodelação das relações dos professores com a sua profissão, os quais, a partir da autorreflexão propiciada pelos encontros, aproximam-se para discutir ideias e formas de ser e agir em seus cotidianos.

Semelhante aos autores mencionados, Kemmis e Wilkin-

son (2008) apontam a pesquisa-ação como uma metodologia que proporciona meios para a transformação das interações entre os envolvidos, buscando reconstruí-las, a partir de ações realizadas “com” outros, ou seja, na relação colaborativa entre as pessoas.

Efetuando estudos sobre a pesquisa-ação do final dos anos 1960 até os dias atuais, Barbier (2007) atribui-lhe um sentido de revolução epistemológica ainda não suficientemente explorada nas ciências humanas. O autor denomina essa metodologia como pesquisa-ação existencial e a define como “uma arte de rigor clínico, desenvolvida coletivamente, com o objetivo de uma adaptação relativa de si ao mundo” (p. 67), o que implica uma mudança do sujeito, indivíduo ou grupo, com relação à sua realidade.

Para Barbier (2007), a pesquisa-ação é existencial, pois os sujeitos pesquisados não são excluídos. Esse tipo de pesquisa não investiga sobre os outros, mas sempre com os outros. O “trabalho de implicação do pesquisador em ação o conduz, inelutavelmente, a reconhecer sua parte fundamental na vida afetiva e imaginária de cada um na sociedade” (2007, p. 15), descobrindo os sentidos encobertos nas atividades consideradas banais e cotidianas.

Escolhi a metodologia da pesquisa-ação existencial proposta por Barbier (2007) como base para a minha investigação, pois, concordando com o autor, percebo que a atividade desenvolvida nesta espécie de pesquisa exclui “toda forma de diletantismo ou de brilho espetacular. Ela pertence ao registro do secreto e do íntimo. Ela enfatiza uma reciprocidade de olhar para a essência do rosto de cada um” (BARBIER, 2007, p. 102) [grifos do autor].

A escolha metodológica foi fundamental para a coleta de da-

dos, pois entendo que essa metodologia é intrigante e despertou a minha curiosidade para conhecer com maior profundidade os professores que, apesar do convívio cotidiano com eles, eu não havia tido oportunidade de apreender os detalhes, contradições e características específicas daquele grupo.

Assim, a pesquisa-ação desenvolvida por mim com os colegas-professores foi dialógica, intersubjetiva e interativa, centrando sua dinâmica na escuta sensível do outro e na construção coparticipada de sentidos.

Barbier (2007) trabalha no interstício entre as tradições científicas consagradas e os modelos emergentes de pensamento e investigação e considera que a pesquisa-ação obriga o pesquisador ao ato de implicar-se. Para ele, o termo ‘implicar-se’ consiste numa abordagem de relação direta entre o pesquisador e o objeto de sua pesquisa, onde ambos se encontram imbricados e envolvidos, exercendo e sofrendo interferências recíprocas. No processo investigativo, o pesquisador percebe

como está *implicado* pela estrutura social na qual [...] está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses dos outros. Ele também *implica* os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. O pesquisador [percebe] que sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração da sua prática (BARBIER, 2007, p. 14) [grifos do autor].

Na abordagem apresentada por Barbier, a vida pessoal do pesquisador se faz presente na investigação-ação através da atuação compartilhada dele com os outros sujeitos (no caso, eu e meus colegas de profissão), levando ambos a reconhecerem suas responsabilidades nas relações sociais estabelecidas na escola. Dessa forma, o meu posicionamento pessoal, resultante das situações vividas, levou-me a perceber a imprescindibilidade de mudanças – minhas, dos colegas, do contexto – e da colaboração da pesquisa-ação para esse processo.

Encontro ecos entre a afirmação de Barbier e as teorias da Física Quântica denominadas de Teoria da Ordem Implícada<sup>9</sup> e Teoria *Bootstrap*<sup>10</sup> propostas pelos físicos David Bohm e Geoffrey Chew (CAPRA, 1995). Esses físicos apresentam uma visão de mundo como uma teia dinâmica de relações. Bohm (*apud* CAPRA,

---

9 A Teoria da Ordem Implícada está inserida numa proposta filosófica que “entende o universo como uma teia dinâmica de eventos inter-relacionados, cuja estrutura é determinada pela coerência das inter-relações das partes. [...] Da mesma forma que Fritjof Kapra em “A Teia da Vida” e Edgar Morin em sua proposta para um Paradigma da Complexidade, no tratado “A totalidade e a ordem implícada” Bohm exprime sua oposição ao padrão positivo-cartesiano e suas limitações, propondo diálogos entre as ciências humanas e a física” (LOIOLA, 2004, p. 107).

10 A Teoria Bootstrap sustenta que existe um padrão coerente de interação dos elementos físicos com sua essência e com os demais elementos do mundo, e desta interação surge a matéria e a energia. “O universo deixa de ser visto pela metáfora arquitetônica de uma infinita construção e passa a ser percebido como uma teia dinâmica de eventos inter-relacionados. Não há propriedade fundamental nas partes da teia, todas decorrem das propriedades das outras partes que organizam o todo, e a coerência total das interações determina a estrutura da teia” (GAMA, 2007, p. 20).

1995) apresenta o holograma<sup>11</sup> como uma analogia da Ordem Implícada. O holograma apresenta uma propriedade na qual cada uma das suas partes contém o todo, ou seja, cada parte minimamente extensa de um holograma possui uma informação global acerca do objeto representado. Se “[...] qualquer pedaço de um holograma [for] iluminado, a imagem inteira será reconstruída” (CAPRA, 1995, p. 238), mas é precisamente a interação entre as partes do holograma que permite reconstruir visualmente e com clareza o objeto completo.

Assim, a metáfora do holograma (CAPRA, 1995; ASSMANN, 2004) pode ajudar o professor e o pesquisador a refletirem sobre os processos complexos vivenciados na cotidianidade da escola.

O mundo em que vivemos tem uma estrutura determinada pela coerência das inter-relações das partes: ou seja, se uma parte é alterada, acontecem mudanças na estrutura do todo.

De forma semelhante, através das relações estabelecidas no processo de pesquisa-ação realizado na escola, pretendi evidenciar a importância de cada sujeito envolvido (colegas e pesquisadora),

11 “A metáfora do holograma apoia-se na holografia, que é um procedimento fotográfico [...], sucessivamente aperfeiçoado com o avanço na técnica do laser, a ponto de servir atualmente para projetar imagens tridimensionais no espaço (por exemplo, publicidade ou arte no céu noturno [...]). A parte técnica, hoje trivial e em constante aperfeiçoamento, se apoia na criação de parâmetros de interferência múltipla da imagem de um objeto mediante feixes de luz coerente (laser) que se cruzam (por exemplo, uma imagem proveniente diretamente do objeto, e outra(s) proveniente(s) de reflexos desse objeto no espelho). Nos pontos de intersecção desses feixes surge uma compactação e multi-interpenetração (interferência). O holograma resulta da captação, em placa fotográfica ou gravação eletrônica, dos pontos de intersecção desses parâmetros interferentes. A partir deles se reconstrói o objeto em três dimensões” (ASSMANN, 2004, p. 156) [grifos do autor].

para observar e registrar os impactos, as impressões e as derivações produzidas nas relações entre todos no envolvimento investigativo.

Analogamente, penso que somos sujeitos implicados na teia da vida<sup>12</sup> e nas inter-relações com os outros, no sentido que o verbo implicar tem: ser causa de, envolver, conter, entrelaçar e enredar.

Envolvidos, enredados, entretecidos ou entrelaçados, existencialmente estamos todos incluídos na vida e nela somos protagonistas; ainda que não percebamos essas relações, elas nos influenciam e somos influenciados pela complexa teia de relações estabelecidas entre os indivíduos e o mundo.

Enfim, estamos interagindo na vida plena de transformações e *vivendo a pesquisa que fazemos*, como apresentou Brandão (2003) ao se referir aos processos de pesquisa que coincidem com as transformações pessoais dos sujeitos.

Implicados na teia da vida, vivenciamos a pesquisa e pesquisamos a vida, no fluxo contínuo e interminável das interações cotidianas que nos possibilitam indagações, dúvidas, certezas e incertezas frente ao que *podemos* ou *queremos* perceber. Assim, semelhante a um pedaço iluminado de holograma, eu, na condição de investigadora, fui o foco-mediador de transformações no todo, a partir das relações diárias vividas na escola.

Promovi, para e com os professores da escola onde trabalhava, práticas artísticas que possibilitaram produções e criações pertencentes “aos domínios da intuição, da criação e da improvisação,

---

12 Termo que dá nome ao livro de Capra (2000), no qual o autor retoma a proposta da Ecologia Profunda: a interligação ecológica de todos os eventos que ocorrem na Terra da qual fazemos parte, de forma fundamental.

no sentido da ambivalência e da ambiguidade em relação ao desconhecido, à sensibilidade e à empatia” [dos professores] (BARBIER, 2007, p. 68), encaminhando os processos de pesquisa em direção à reflexão e ao autoconhecimento pessoal e profissional docente que, muitas vezes, estão velados ou mesmo passam despercebidos pelos sujeitos envolvidos.

Na pesquisa-ação desenvolvida com alunos do ensino fundamental (ZAMPERETTI, 2007; 2009; 2011), as questões de investigação surgiram, a princípio, do meu envolvimento como professora-pesquisadora no ambiente de sala de aula. Naquele espaço, vivenciei um processo de reflexão a partir de minhas experiências em contato com os alunos. Ocorreu uma modificação na minha maneira de ser em relação ao meu trabalho. Talvez este fato possa ser visto como “uma forma de produção de conhecimento e de reflexão sobre a relação da pessoa consigo mesma e com os outros, com o objetivo explícito de transformação”, pensado a partir das proposições de Larrosa (2000, p. 50), em relação às práticas pedagógicas de si.

Nas reuniões com os colegas-professores da escola em questão verificamos a necessidade da criação de espaços de questionamentos e reflexões, certificando-nos da existência de sentidos, entrelaçamentos, considerações que, até então, permaneciam encobertas e/ou desconhecidas por nós.

Assim, comecei a enxergar, com o auxílio dos colegas-professores, as repercussões do meu trabalho de mestrado e da minha atuação como professora de Artes Visuais na escola. Passei a perceber as modificações que ocorreram na minha visão do que é ser

professora e do quanto todos somos afetados e influenciados pelo ambiente e contexto escolar. Percebi que precisava provocar estranhezas a mim mesma, sair de certo comodismo, abrir mão de práticas que sempre funcionavam e pareciam ser garantias de sucesso. Captei que chegara a hora de enfrentar um desafio investigativo.

No processo de escutar o outro, ouvi e duvidei, a princípio, que a minha decisão de fazer um trabalho na escola correspondesse a uma infável emergência coletiva, porém, nos momentos em que me encontrava com os colegas, esse trabalho iminente foi percebido como um dividendo que precisava ser compartilhado e que não mais pertencia só a mim. Maiores detalhes sobre essas descobertas estão presentes nos capítulos 4 e 5.

## 3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO – A ESCOLA E OS PROFESSORES

A pesquisa aqui descrita ocorreu na Escola Municipal Almirante Raphael Brusque, situada na Colônia Z-3, bairro pesqueiro situado às margens da Lagoa dos Patos, distante 18 km do centro de Pelotas, no Rio Grande do Sul. A maioria da população da localidade dedica-se à atividade da pesca e à produção de alimentos com frutos do mar. Os alunos da escola são, na maioria, filhos de pescadores ou plantadores locais.

A escola, que foi construída em 1928, é o único estabelecimento de ensino da localidade. Ela oferece aulas nos turnos da manhã, tarde e vespertino, compreendendo um total de 536 alunos

distribuídos no ensino fundamental.

A escola possui em seu quadro docente 41 profissionais da educação que atuam nos três turnos. Dos professores assinalados, sete atuam exclusivamente nos turnos da manhã, três nos turnos da tarde e dois no vespertino. Devo salientar que nove professores se revezam no trabalho nos três turnos (manhã, tarde e vespertino) e treze trabalham pela manhã e à tarde.

É importante ressaltar que, dos dezessete professores que atuam no vespertino, cinco trabalham também nos turnos da manhã e tarde da mesma escola; quatro ministram aulas em estabelecimentos da rede de ensino municipal, estadual e federal e dois são professores particulares. A maioria deles tem uma carga horária superior à 40h/a, chegando, em alguns casos, a superar às 60h/a nessas escolas. Destes, somente um é professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e os demais são especialistas por áreas do conhecimento. A maioria dos docentes é do sexo feminino; no turno do vespertino existe um professor do sexo masculino, o qual também atua pela manhã na mesma função.

Além dos professores especializados por áreas do conhecimento e currículo, a instituição conta com quatro professoras na equipe diretiva, uma orientadora educacional e três professores responsáveis pela biblioteca e sala de computação<sup>13</sup>.

De 2008 a 2010, eu, pesquisadora e professora de Artes Visuais, atuei nos três turnos da escola, em função de problemas pes-

---

13 Dados fornecidos pela secretária da Escola do turno da manhã, Adriane da Silveira Caldas em 18 de março de 2010.

soais de horário<sup>14</sup>, e este fato contribuiu para o estabelecimento de contato com praticamente todos os profissionais que lá trabalham.

A partir de março de 2008, comecei, então, a ministrar aulas no vespertino. O turno do vespertino atendia 77 alunos na modalidade PEJA<sup>15</sup> e EJA, ambos direcionados à Educação de Jovens e Adultos. O EJA tem como objetivo principal proporcionar à comunidade local a continuidade dos estudos e profissionalização, qualificando-a para o mercado de trabalho<sup>16</sup>. Isso possibilita o retorno dos alunos que haviam abandonado os estudos há mais de 15 anos. De certa forma, para quem trabalhava na escola há muito tempo (desde 1991) como eu, o vespertino foi a possibilidade do reencontro com vários estudantes e colegas-professores, embora já estivesse estabelecido contato com a maioria deles nos turnos da manhã e tarde, onde eu também ministrava aulas.

A escolha desses professores para participarem da pesquisa aconteceu, em primeira instância, pela possibilidade de ter um espaço coletivo de reuniões (acontecidas nas quartas-feiras), nas

---

14 Os horários das aulas na escola coincidiam com os horários das disciplinas do curso de Doutorado, assim necessitei trabalhar em turnos alternados para cumprir a minha carga horária na escola que era de 30h.

15 O PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) foi criado em 1985, e destinava-se a atender especificamente a população de 15 a 20 anos que nunca havia passado pela escola ou a havia abandonado sem concluir o ensino primário. Sua proposta pedagógica iniciava com a alfabetização, conforme concepção de Paulo Freire, explorando leitura e escrita e ampliando-as para o conteúdo específico do ensino elementar. Em atenção às necessidades desses jovens e na perspectiva do direito à cidadania, organizava a seguir as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental (EF) de forma inovadora, embrião dos atuais ciclos de estudos (FAVERO; BRENNER, 2008).

16 Informação obtida no texto do Regimento Escolar da EMEF Raphael Brusque.

quais, havia a maior probabilidade de presença de todos. Outro ponto importante foi a concordância dos colegas para participarem da pesquisa; ainda que não soubessem exatamente o que seria investigado, os professores propuseram-se a dispor de seus tempos exíguos para o trabalho.

A seguir, apresento os professores por meio de algumas características profissionais como sua área de atuação, anos de magistério, como também através de um recorte de suas falas escolhidas por mim, buscando explicitar um pouco o que são, o que pensam e o que lhes importa<sup>17</sup>.

Valéria é professora de Língua Portuguesa e Inglesa. Tem sete anos de experiência no magistério e trabalha 40h semanais no Ensino Fundamental, em escolas do município de Pelotas. A professora lembra-se das situações marcantes de sua vida: o vestibular, a formatura e a aprovação no concurso público para o magistério municipal, conforme relato a seguir, registrado em agosto de 2010.

[...] Quando eu me formei, eu venci! Mas, o que eu ia fazer da minha vida, só Deus sabe, nem eu sabia... E quando eu passei no concurso... ehhehh!!! Porque eu sempre fui vista como fonte de despesa na família, pois eu já tinha 24 anos, o meu pai tava aposentado, a minha mãe também. Parece que eu tava errada, uma mulher com vinte e tantos anos só estudando, *não vai trabalhar*, era complicado...

---

17 Os nomes dos professores são fictícios, a maioria dos codinomes foram escolhidos por eles. Obtive autorização dos professores para utilização dos dados coletados, conforme protocolo constante no apêndice do texto deste trabalho.

Mas eu não fui uma fonte de despesa, eu fui uma fonte de investimento! E quando eu comecei a trabalhar, a vida dos meus pais melhoraram, não precisaram mais gastar comigo. Eu me sustentava e pagava as contas da casa [...] (VALÉRIA, ENCONTRO, 04.08.10).

No depoimento de Valéria aparecem questões importantes de sua vida familiar em confronto com o processo de ingresso no magistério, que demarcou a sua independência financeira e, ao mesmo tempo, serviu de apoio econômico à família que outrora contribuía na sua trajetória acadêmica.

Elisa tem seis anos de magistério. É formada em Ciências Sociais - Licenciatura e trabalha 20h na escola como professora de Sociologia nas séries finais do Ensino Fundamental. Semelhante à Valéria, no tocante à valorização do investimento profissional, Elisa recorda do vestibular como um fato importante de sua vida, conforme relato feito no encontro da oficina de desenho realizado para a pesquisa.

Fazendo aqui [o desenho], me lembrei exatamente da cena: meu pai e minha mãe tinham saído, eu estava em casa e não sabia que ia dar [o resultado] naquele dia. Eu liguei o rádio e ia sair a lista de aprovados da UFPel; sentei e fiquei ouvindo, muito desesperançosa, porque eu achava que não ia conseguir. Consegui, eu saí prá fora e fui lá na minha tia, contar para ela, porque o pai e a mãe não estavam... Uma família de *nunca ninguém*, e eu

fui a primeira a entrar na universidade! Então foi uma situação marcante prá mim, por isso que eu desenhei isso (ELISA, ENCONTRO, 04.08.10) [grifos da pesquisadora].

Acompanhando ou antecedendo a escolha profissional de Pedro, as vivências de infância e adolescência marcam o professor de Geografia que trabalha há sete anos em escolas públicas e particulares. Essas vivências são trazidas no relato a seguir que surgiu em decorrência da exposição de seu desenho para os colegas no encontro.

[...] Até hoje tem o campinho em que eu jogava quando tinha dez ou doze anos, é o mesmo campinho. Às vezes, eu passo lá com o pai e vejo alguém jogando, é como se passasse um filme... parece que o tempo ali ficou estático, só mudaram as crianças. E é uma coisa legal da vida, assim, tu vê que o mesmo campinho, o mesmo lugar... é legal. E eu procurei desenhar aqui um violão e uma clave musical, que era uma coisa que eu gostava muito, eu gostava de tocar, então, são duas coisas que me marcaram muito na adolescência, o futebol e as experiências musicais (PEDRO, ENCONTRO, 04.08.10).

O desenho possibilitou a Pedro a rememoração de situações importantes em fases distintas de sua vida – a infância e a adolescência – em contato com atividades lúdicas e artísticas que lhe

davam prazer e marcaram a passagem do seu tempo existencial.

A frase “o tempo que ficou ali estático, só mudaram as crianças”, dita por Pedro, parece incidir no depoimento de Dorotéia. Ela tem uma trajetória de 43 anos como professora de séries iniciais e Artes Visuais. Trabalha 40h semanais na escola, e fala da relação afetiva com os alunos do Ensino Fundamental.

Às vezes, eu venho cansada de casa ou já estou cansada no meio da semana de trabalho... E quando tu pegas a turma dos pequeninhos é aquele auê, é uma felicidade, eles vibram e chamam pelo teu nome! Então isso me agrada... saber que tu és bem querida ao chegar na sala de aula... entende? É beijo, é abraço, quase te derrubam, é aquela confusão de Dorô e crianças, que me faz bem e mantém o meu eu interior, lá dentro, feliz... (DOROTÉIA, ENCONTRO, 04.08.10).

Falando sobre a percepção que o professor tem do aluno e suas responsabilidades, a professora Roberta que é formada em História, tem dez anos de profissão e trabalha 40h em escolas do município e do estado, percebe que:

[...] muitas vezes, nós professores estamos preocupados em desenvolver conteúdos, cumprir com a nossa obrigação, fazer o que tem que ser feito, porque é assim que a gente acredita que deve ser [...] Porém, não conseguimos enxergar que do outro lado tem alguém, com todas as suas peculiaridades...

dades, características, e que nós temos que atingir de alguma forma, procurar a forma de chegar melhor para chegar nesse aluno. Isso é responsabilidade do professor. Então, quanto mais próximos estivermos dele, mais sensíveis a todas essas questões, eu acho que mais fácil se torna o trabalho! (ROBERTA, ENCONTRO, 11.08.10).

Da mesma forma que Roberta reconhece a necessidade de atendimento às peculiaridades de cada aluno, Ísis faz uma imersão particular em seu íntimo ao descrever uma imagem feita com recorte e colagem numa oficina. Segundo ela, a atividade e posterior reflexão sobre ser professora proporcionaram-lhe autoconhecimento. Com 15 anos de experiência no Magistério e formada em Ciências Biológicas, Ísis trabalha 40h semanais na escola. Ela reconhece que, às vezes, se sente como:

um cachorro num vai-e-vem, porque eu estou sempre fazendo as mesmas coisas, não sei.... Parece que eu preciso me libertar, ser livre, viajar, sabe, parece que tem alguma coisa que me prende.... E procurei falar nesta colagem uma situação que talvez eu não esteja conseguindo captar exatamente.... O deserto me lembra o mistério, alguma coisa que vem depois e eu não sei o que é. É assim: explorar, sair sem medo, sair sem saber se vai encontrar alguma coisa.... Sabe, eu tava pensando agora, eu acho que esse trabalho é um autoconhecimento. Ele ajuda a gente até a resolver o que não entende! (ÍSIS, ENTREVISTA, 29.09.10).

Pensando sobre sua escolha profissional, Marcos recorta da revista a palavra “desafio”, o que de certa forma ajuda-o a definir o seu papel como professor. Ele atua como professor de Matemática há 30 anos e tem uma carga horária semanal de 50h, trabalhando em duas escolas municipais e uma estadual. Atua também como professor particular. A partir do trabalho de recorte e colagem realizado na oficina do dia 14 de julho, o professor apresenta um relato sobre sua vivência como aluno, relacionando-a com a situação de ser professor na realidade atual.

[...] Eu, como aluno, era completamente diferente do aluno de hoje! E eu acho que eu trago muito disso para as minhas aulas. [...] Eu acho assim: o mundo mudou, mudou! Mas tem certas coisas, certos conceitos... que não mudam, não é? Então, se o aluno está mais rebelde, botam a culpa na família, nem sempre é a família... Culpam o governo, nem sempre é o governo... Eu acho que nos largaram responsabilidade demais como professor! Tu tens que entender o aluno que apanha em casa, tu tens que entender o aluno que não come em casa, tu tens que entender o aluno que rouba fora de casa e eu acho que não é esse o nosso papel!!! O papel tá trocado aí... Uma das palavras que eu recortei aqui [na revista] foi “desafio”... Eu acho que eu estou sempre me desafiando, né? E eu estou levando do meu jeito, e não vou deixar de fazer nada, porque eu adoro dar aula. Se não der aqui, vou para outro lugar. Mas gosto... Muito! Se não,

não seria professor, já teria desistido! (MARCOS, ENCONTRO, 14.07.10).

A decisão quanto à escolha profissional veio na infância para Joana, que é professora de Educação Física há seis anos e dedica-se ao trabalho em escolas do município. Joana também trabalha na Universidade com o Ensino a Distância. Tem uma carga horária semanal de 60h de trabalho e fala sobre a sua percepção de ser professora:

[...] aconteceu na primeira série. Eu disse que queria ser professora, queria ter um carro e um filho. Isso me deixa feliz, porque é uma realização pessoal. Eu acho que nós, enquanto professores, exercemos uma profissão importante, que é fundamental e extremamente necessária. E conseguimos nos realizar pessoalmente e profissionalmente, também. Claro, com uma questão à parte, que é o salário... Na questão financeira, a gente não consegue se realizar... E isto é uma pena, porque a cada dia a gente tem um aluninho que brilha o olho lá, que está te esperando e que quer participar da tua aula (JOANA, ENCONTRO, 18.08.10).

Encontrei, nos diferentes depoimentos dos professores participantes da pesquisa, pontos de convergência no tocante à escolha profissional. Todos trouxeram percepções, sensações e ideias sobre o ser professor e sua atuação na escola, como também fizeram reflexões relativas à inseparabilidade dos aspectos pessoal e

profissional da profissão-professor.

Retomarei algumas das situações e reflexões apontadas pelos professores, em suas falas-apresentação, nos capítulos relativos às categorias levantadas com as análises dos dados coletados.

### 3.3 O PROCESSO VIVIDO NA PESQUISA

Verifiquei que o horário compreendido pelas atividades docentes do vespertino abrigava um espaço para formação de professores. Havia um horário, nas quartas-feiras, que estava sendo utilizado para reuniões pedagógicas, organização de aulas e propostas do trabalho planejadas em grupo para os alunos. Percebi, pelas observações realizadas durante 2008, que o espaço para a formação docente não estava sendo utilizado e que o grupo, mostrando-se incomodado com a situação, estava se predispondo a realizar alguma mudança. Ouvia as conversas na sala dos professores e posteriormente registrava-as em meu diário de campo: “eu acho que nós temos que fazer alguma coisa diferente, se não, para que estar aqui? [Ou ainda outras como:] eu prefiro estar com os alunos a ficar sem fazer nada... acho que não estamos aproveitando o tempo!” (13.08.2008).

Assim, ao contrário dos professores dos turnos da manhã e tarde, que anunciaram “*nós nunca tivemos tempo para conversar sobre isso*” (depoimento de um professor em 01 de agosto de 2007), os professores do turno vespertino tinham um tempo e espaço para

realizar discussões de temas de seu interesse, o que estava sendo, de certa forma, desperdiçado. Considero, ainda que se eu não tivesse assumido o papel de pesquisadora e utilizado o diário de campo para registrar minhas observações, que provavelmente não teria percebido e analisado essas falas como elementos a serem atendidos na forma de diagnóstico da situação.

Percebi, então, a necessidade de realização de um trabalho dentro da escola. Parece até que ele já deveria ter sido iniciado ou que, de alguma forma, ele já existia de forma latente, tal qual uma semente que busca espaço e condições próprias para o seu desenvolvimento. Faço minhas as considerações de Motomura ao se referir à dificuldade de compreensão dos fatos que envolvem os processos complexos do cotidiano, que não raro passam despercebidos pela maioria das pessoas:

Afinal, de que realidade estamos falando em nosso dia a dia? A realidade do que já está acontecendo? A realidade de **um** processo do qual o que já vemos no plano concreto é **parte**? A realidade dos inúmeros processos que formam um todo sistemicamente interdependente? A realidade do que ainda está latente, do que ainda é possível, do que ainda podemos criar se quisermos? (MOTOMURA, 2000, p. 15) [grifos do autor].

Baseando-me nas observações e dados coletados em 2007, 2008 e 2009, percebi que a pesquisa-ação poderia contribuir para a reflexão com os professores sobre as suas vivências cotidianas

peçoais e profissionais, visando a oxigenar o ambiente de trabalho, melhorar as interações sociais e, de alguma forma, propiciar crescimento intelectual e uma revisão de paradigmas presentes no grupo de professores. Assim, os dados coletados em 2007, 2008 e 2009 foram eventualmente utilizados neste texto, na medida da necessidade de esclarecer algum fato passado ou dar subsídios à compreensão do processo de encaminhamento da pesquisa.

Brandão (2003) afirma que no processo investigativo de olhar e registrar “a vida de todo dia”, ao transcrever ideias, percepções e apreensões do cotidiano escolar, o pesquisador precisa transpor barreiras e certezas preconcebidas. O autor entende que “[...] ao fazer perguntas e ouvir respostas e silêncios, deve-se aprender a fazer o esforço de buscar a razão esquecida, a explicação além do isso é assim mesmo. [Assim, devemos procurar no diálogo e em conversas informais] a interação desconhecida e que se restabelece em um momento clarividente [...]” (p. 240) [grifos do autor].

Assim, naqueles últimos anos em que estive na escola e que nela pesquisei, verifiquei e registrei, no diário de campo, situações vivenciadas, em especial na sala de professores, ao redor da mesa, local símbolo no qual tudo, ou aparentemente nada, acontece.

A sala dos professores é o local de chegada e partida, de recados, de cumprimentos, de fazeres e deveres dos professores. Pode ser chão, pode ser céu. Junto à cozinha, esse espaço forma o núcleo caseiro da escola, pois também é na sala dos professores que nos alimentamos, que tomamos café e água. Constituído pelas paredes que abrigam cartazes com avisos e dizeres de ânimo, a sala é o nosso casulo; é o envoltório construído por todos nós, ano

após ano, com ideias, emoções e energias. No centro da sala, ou às vezes um pouco recuada, tem uma mesa e cadeiras, nas quais nos sentamos para desenvolver diversas atividades, além de descansar, conversar ou pensar um pouco na vida. Esta mesa, por vezes se torna cama – é quando ali se deitam as preocupações e as alegrias, ou quando nos abrimos totalmente, para relaxar, dialogar ou relacionarmos-nos com os outros. A sala, como ambiente propício à pesquisa socioantropológica<sup>18</sup>, é um espaço físico e simbólico feito de

um repertório bem feito de vozes de outros, [onde coexistem] visões e versões que são, ao mesmo tempo, o que sente e pensa cada pessoa individualmente, [é] que o coletivo de uma voz comum fala e traduz como um pensar sobre o viver em uma comunidade e dentro de uma cultura. Dentro e de um universo diferencialmente partilhado de símbolos e de significados onde o dado de serem a experiência de vida de uma diferenciada classe de trabalhadores [...] é uma questão essencial (BRANDÃO, 2003, p. 141).

Falar desse local é falar de nós, professores; é falar dos sujeitos e das experiências que têm vez e voz no ambiente escolar e que fizeram parte do processo de pesquisa.

---

18 Termo utilizado por Brandão (2003, p. 141) [grifos do autor], referindo-se ao “[...] conhecimento de um outro concebido como detentor de um saber próprio, detentor de um *saber-fazer*, um verdadeiro *sobrevivente*. Diante desse outro [...] importa: saber ouvir o que é dito, como expressão e como revelação *socioantropológica*; saber compreender, isto é, saber interpretar o que o outro diz dentro do contexto de vida e de cultura em que a sua fala é dita”.

Assim, nesse ambiente de trabalho e, em contato com o grupo de professores do vespertino, percebi a implementação de um clima de afetividade e relacionamento proximal intenso, provavelmente ocasionado pelo número reduzido de professores presentes nesse horário, o que possibilitava um entrosamento para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Como o ensino do vespertino era direcionado a alunos adolescentes e adultos, na maioria trabalhadores, os professores organizavam-se e preparavam atividades que despertassem nos estudantes a vontade de permanecer na escola e de concluir o ano letivo. Dessa forma, inúmeras reuniões semanais eram organizadas pela professora-coordenadora do vespertino com este propósito, como também havia, por parte dos docentes, um acompanhamento efetivo destes alunos, verificando o seu rendimento e participação nas aulas.

Nos espaços de reuniões ocorriam, também, conflitos e discussões entre os professores. Nesses espaços, os professores debatiam sobre problemas com os alunos, busca de soluções, elaboração de atividades extraclasse e a preparação, execução e avaliação das tarefas escolares.

Minhas observações evidenciavam que, por vezes, um problema pessoal de um aluno ou uma preparação de atividade extraclasse tornava-se motivo para longas discussões, discordâncias e debates entre os professores, os quais não conseguiam resolver o impasse. Captava, de alguma forma, a vontade que os colegas-professores tinham de achar saídas para questões do cotidiano pedagógico, mas que extrapolando os seus limites pessoais e profissionais tornavam-se inócuas.

A seguir, descrevo o processo de realização da pesquisa com os colegas-professores.

A primeira etapa ocorreu a partir do conhecimento da realidade da escola realizada em 2007 e descrita no capítulo 1. Nessa fase verifiquei as possibilidades e interesse do grupo da escola em participar do projeto. Em 08 de abril de 2009 reuni-me com os doze professores atuantes no vespertino, incluindo as duas coordenadoras pedagógicas da tarde e do vespertino, e a vice-diretora, que presente na reunião tomou ciência da pesquisa. Dos doze professores, somente um declinou da proposta, explicando que motivos pessoais não lhe permitiam participar de atividades que promovessem a autoexposição. Os demais ouviram a proposta atentamente, prontificando-se a participar da pesquisa-ação que estava prevista para iniciar no primeiro semestre de 2010. Onze professores se predispuseram a participar; dos quais optei somente por nove, por estarem atuando em sala de aula.

Após o aceite dos professores, conversei com a direção e coordenação do turno do vespertino para apresentação da proposta e obtenção de autorização para a realização da pesquisa. Em julho de 2010 realizei uma reunião com o grupo de professores para apresentação da proposta e solicitar sua autorização para utilizar os dados coletados. Assim foram certificadas as possibilidades de intervenção com o grupo de professores da escola, assegurando-me da existência de espaço para investigação-ação com os oito professores do turno vespertino.

A segunda etapa constituiu na coleta de dados que aconteceu entre os meses de julho a outubro de 2010, através da observação

e registro de conversas informais nos horários de recreio, lanche dos professores, reuniões de trabalho e outras situações do dia a dia da escola. Os dados levantados nas reuniões foram registrados em áudio. Ao todo realizei seis encontros com os professores para discussão de temas relativos à docência.

Cada encontro teve a duração mínima de 50 minutos e máxima de 1 hora e 40 minutos, conforme a disponibilidade de tempo e desenvolvimento dos trabalhos e discussão. Posteriormente ocorreram 10 entrevistas semiestruturadas entre os dias 08 de setembro a 06 de outubro de 2010, as quais foram feitas com os oito professores, a coordenadora pedagógica do vespertino e a orientadora educacional da escola. Resolvi realizar as entrevistas porque considerei que os dados coletados no processo artístico com o grupo poderiam ser aprofundados, no intuito de esclarecer a questão norteadora da investigação-ação. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas e digitadas, totalizando 53 páginas.

Os instrumentos de coleta de dados consistiram em caderno de campo para anotações, gravações sonoras, registros fotográficos, produções artísticas e portfólios individuais feitos pelos professores envolvidos na pesquisa.

Para os encontros e oficinas de Artes Visuais propus questões a serem trabalhadas por meio de produções artísticas e escritas. As questões propostas foram as seguintes:

- a) Falando de si: Como os professores se veem? Como os outros os veem? Quais as suas sensações no ambiente de trabalho?
- b) Quem são os alunos: Como os professores veem e perce-

bem os alunos?

c) Uma prática marcante/significativa como professor: Qual a prática significativa que o professor gostaria de relatar?

d) Falando da sua profissão: Como os professores veem sua profissão? Como eles se percebem nela?

Os temas, que estavam em processo de construção e elaboração, pareceram-me significativos no trabalho. Eles não sofreram alterações ao longo da pesquisa, porém verifiquei que outros assuntos se agregaram às discussões previstas inicialmente.

Por meio de práticas artísticas os temas foram trabalhados. As práticas artísticas compreenderam atividades relacionadas com desenho, pintura, colagem, vídeo, escritas pessoais e a elaboração de um portfólio<sup>19</sup> que tinha como objetivo agrupar os trabalhos realizados, buscando expressar o processo vivido por cada professor nas oficinas de arte.

A escolha pelo trabalho com práticas artísticas aconteceu pela proximidade com meu campo de estudo: Artes Visuais, que me constituiu como professora no Ensino Fundamental e em cursos de formação docente. Entendo que a arte é uma vasta área de conhecimento que sempre necessita de investigações para poder ser compreendida.

---

19 Hernández (2000) propõe que o portfólio seja utilizado como uma reconstrução de uma trajetória de aprendizagem. Para o autor, o portfólio é “uma modalidade de avaliação retirada do campo da arte” e utilizada na educação. Para os artistas o portfólio engloba “coleções de produtos acabados” e, como assinala Hernández (2000), “em troca, nossas pastas (portfólios) estão deliberadamente pensadas para serem lembranças de *obras em processo*” [grifos do autor].

O conjunto de atividades desenvolvidas pode ser caracterizado como práticas pedagógicas coletivas de si<sup>20</sup> através da arte, nas quais objetivei a criação de um espaço de produção da compreensão das individualidades docentes e de (re)invenção do modo de ser das pessoas e de suas formas de expressão nos espaços escolares.

Porto (2006a, p. 305) entende que as linguagens em Artes permitem “transpassar fronteiras de conhecimentos, explorar novas sensibilidades e jeitos de caminhar e aprender, agregando aos mesmos, interações e interlocuções com os sujeitos e entornos que nos envolvem”. Da mesma forma que a autora, tenho observado, a partir de minha experiência como professora de Artes Visuais, que a criação de espaços e momentos aglutinadores de pessoas, de convívio afetivo e de conflitos produtivos entre os sujeitos escolares, servem para estabelecer parcerias de trabalho nas inter-relações proporcionadas pelo uso das linguagens artísticas, o que penso ser, também, possível acontecer com os colegas-professores.

Inserida no contexto escolar, a Arte promove inter-relações através de formas individuais e/ou grupais de comunicação, para alunos e professores. Para tanto, é possível a criação de grupos e espaços comunicativos que mobilizem os sujeitos, para a ressignificação do conhecimento e para a construção da unidade individual [identidade] e social (PORTO, 2003a), emergindo desse trabalho relações significativas e revigorantes para todos.

Assim, na busca de entendimento das relações que os pro-

20 O termo práticas pedagógicas coletivas de si foi sugerido pela Profa. Dra. Heloísa Dupas Penteado, por ocasião da arguição de qualificação do meu projeto de Doutorado, em maio de 2010.

fessores estabelecem entre a vivência docente e o saber de si através da experimentação de práticas artístico-pedagógicas, o uso dos meios artísticos contribuiu para trabalhar com os objetivos da abordagem qualitativa e da pesquisa-ação.

Nesse trabalho verifiquei que as práticas artísticas realizadas no contexto da pesquisa foram propositoras de questionamento pelos docentes, contribuindo e auxiliando-os no aprofundamento de ideias, observações e reflexões. Posteriormente, as pinturas, os desenhos, as colagens e os escritos realizados pelos professores foram utilizados pela pesquisadora no levantamento de dados para a investigação.

Foram mobilizados processos experienciais efetivados através de práticas pedagógicas artísticas que, segundo a minha percepção, se constituíram em focos norteadores de sentido para os professores e propiciadores de questionamentos e significações para eles. Esses encontros foram gravados com áudio, que após serem transcritos e digitados, contabilizaram um total de 77 páginas.

No primeiro encontro, do dia 07 de julho de 2010, que tinha como foco as questões “Falando de si: Como os professores se veem? Como os outros os veem? Quais as suas sensações no ambiente de trabalho?”, propus que os professores fizessem desenhos que pudessem expressar suas ideias e sensações sobre como se viam e se percebiam. Além disso, solicitei que expressassem graficamente como percebiam que os outros (colegas, alunos, direção) os viam e o que eles (os próprios professores) percebiam no ambiente de trabalho.

Após realizarem os desenhos, eles escreveram no verso da

folha algumas observações sobre o trabalho, explicando como se sentiram ao fazê-lo e o que pensaram sobre as produções. Marcos, no verso do desenho realizado, escreveu que “no primeiro momento fiquei sem ação, porém ao dar o primeiro traçado me senti como em casa no meu canto de brincadeiras. Fiz o que gosto sem preocupação do olhar alheio” (MARCOS, ENCONTRO, 07.07.2010).

Marcos refere-se a um espaço privativo que tem na sua residência, carinhosamente chamado de canto de brincadeiras, que é o local onde descansa e realiza atividades prazerosas. Assim, a expressão através do desenho possibilitou a Marcos transpor barreiras espaciais, deslocando-o existencialmente para um ambiente afetivo.

Para o segundo encontro, dia 14 de julho, foram trabalhadas as questões “Quem são os alunos: Como os professores veem e percebem os alunos?”, no qual utilizamos a técnica do recorte e colagem. Os professores tiveram acesso a folhas coloridas, revistas e jornais, tesouras, adesivos e cola para realizarem a atividade. Deviam manifestar através das colagens as suas percepções sobre os alunos, registrando por meio da construção de imagens o que pensam sobre esses sujeitos, com os quais convivem diariamente.

No tocante ao tema proposto, Pedro fala sobre o que percebe nos seus alunos em relação ao trabalho que desenvolve na escola.

A gente trabalha muito, ganha pouco, tem que corrigir provas e eu digo assim para os alunos: Pô, vocês não se deram ao trabalho de fazer a tarefa?

Eu levantei às quatro horas, três da manhã para arrumar as coisas, preparar a aula para vocês! Eu procuro reforçar isso, a gente não pode desistir, né? A gente não pode se perder, por isso eu gosto de falar uma frase instigante que tem no filme “Robin Hood<sup>21</sup>”, e é muito boa: “Lutar, lutar, lutar, até que carneiros se tornem leões”! (PEDRO, ENCONTRO, 14.07.10).

Pedro expõe a importância do esforço necessário à aprendizagem dos alunos, o qual também faz parte de sua vida profissional. Utiliza a metáfora da luta de Robin Hood para conscientizar e estimular os alunos ao estudo. Instiga-os à transformação de “carneiros” em “leões”, ou seja, ao enfrentamento de dificuldades e obstáculos necessários ao processo de crescimento e amadurecimento pessoal, que podem se iniciar na escola.

Utilizando os recortes das revistas para refletir sobre seus alunos, Marcos afirma que:

[...] cada aluno é um aluno diferente do outro, né? Então, alguns são só corpo, e eu utilizei a palavra corpo. Outros são oceano, outros são paz, pais, filhos extraordinários, estrelas selvagens, fantas-

---

21 A frase "Lutar e lutar. Até que os cordeiros se tornem leões" foi proferida pelo personagem Robin Hood, na superprodução homônima de 2010, dirigida por Ridley Scott. Robin Hood é um homem de origem humilde, ladrão ou herói, tornou-se um símbolo de liberdade para seu povo. É uma figura lendária, cujas façanhas têm perdurado na mitologia popular e inspirado a imaginação daqueles que compartilham seu espírito de aventura e justiça.

mas, amigos. É um ciclo de vida, história, tempo, prova de fogo, liberdade, missão impossível. São mundos perdidos, especiais, horizontes perdidos, leões na frente de batalha... E as figuras mostram artistas, porque têm uns alunos que são verdadeiros artistas, super-heróis para vencer tanta coisa, explorando horizontes... Aqui uma paisagem que diz que dá para chegar lá e outra eu vi que eram umas galáxias, de repente... mundos ainda não explorados, como muitos deles são. E eu pensei... uns são crianças [...], tem tamanho, mas realmente não acompanham a idade cronológica ... Aqui o corpo, aquele aluno que está só de corpo presente na aula... Acho que tem de tudo um pouco, acho que tem mais coisas que poderia dizer de um aluno, né? (MARCOS, ENCONTRO, 14.07.12).

Marcos reconhece as diferenças existentes entre os alunos e utiliza as palavras de forma explícita ou poética, retiradas da revista e coladas em seu trabalho para referir-se às diversas características observadas.

Utilizando a técnica de pintura, no terceiro encontro, dia 04 de agosto, os professores foram solicitados a produzirem imagens, com o auxílio de tintas e pincéis, que evidenciassem uma prática pedagógica marcante e/ou significativa para si. A questão proposta foi “Qual a prática significativa que o professor gostaria de relatar?”

Repasssei aos professores algumas informações sobre os materiais e tipos de pincéis, com o objetivo de que ficassem à vontade,



sem preocupações excessivas com técnicas. Ainda que eu tenha tentado desmistificar o ato de pintar, Marcos reconheceu que “é difícil mesmo [representar] o que estou sentindo e ... pensando...” (MARCOS, ENCONTRO, 04.08.2010).

Marcos remete-se à distância que existe entre o pensar e o realizar em arte, entendendo que é difícil expressar, em imagens, aquilo que sente e pensa.

Reportando-se ao tema do encontro, Roberta lembra-se de um fato significativo de sua trajetória como professora no Ensino Fundamental. Uma ex-aluna da escola, que hoje é professora do IFSul<sup>22</sup>, enviou-lhe uma mensagem trazida pela mãe, informando-a da aprovação no concurso. Roberta considerou importante saber disso, pois acha que é pelo

estímulo que a gente dá aos alunos que isso acontece, [...] mas eu gostei de saber que ela lembrou de mim, que ela [a ex-aluna] gostaria que eu ficasse sabendo que ela havia sido aprovada neste concurso do IFSul. E eu fiquei muito feliz, sinceramente, verdadeiramente, porque é essa situação que nós temos, de reencontrar os nossos alunos, em situações de desempenho profissional maravilhoso, [...]. Isso é uma vitória deles com um pouquinho de ajuda da gente, eu gosto muito dessa sensação.

---

22 O IFSul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, foi criado a partir do CEFET-RS, mediante Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2008. O Instituto Federal é caracterizado pela verticalização do ensino, oferta educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, articulando a educação superior, básica e tecnológica.

Aliás, uma das coisas que ainda me faz continuar acreditando no magistério é essa influência que eu tenho certeza que nós continuamos exercendo na vida, nas definições futuras dessas pessoas com as quais a gente convive, então eu fiquei muito feliz com este fato, parece uma coisa pequena, mas foi muito importante... (ROBERTA, ENCONTRO, 04.08.2010).

No quarto encontro, dia 11 de agosto, escolhi um filme-documentário intitulado *Janela da Alma*<sup>23</sup>, para assistirmos em grupo e debatermos sobre as questões suscitadas pelos diversos entrevistados, artistas, intelectuais e outros profissionais que narram, cada um à sua maneira, as inusitadas formas de olhar a vida, falando como eles próprios se veem, como veem os outros e como percebem o mundo. Os professores ficaram concentrados nas imagens e nas falas dos diversos entrevistados. Joana considerou o filme “bem difícil, [mas] ao mesmo tempo ele traz várias informações importantes e muito interessantes, reflexões. Servem para a gente refletir – como tu enxergas e como realmente são as coisas no mundo e todo mundo à tua volta” (ENCONTRO, 11.08.2010).

No debate posterior ao filme, Pedro revelou que teve uma dificuldade inicial para entender o filme e ficou “pensando a princípio no que eles [os entrevistados] queriam dizer [porque] eu de-

---

23 *Janela da Alma*, de João Jardim e Walter Carvalho, é um documentário que faz alusão à frase de Leonardo da Vinci: “o olho é a janela da alma, o espelho do mundo”. Os diretores João e Walter entrevistaram 19 pessoas com diferentes graus de deficiência visual, buscando na Filosofia, Medicina, Música e Literatura questionamentos sobre o que é a visão.

morei para entender qual era o foco [...] Ele chama a atenção, porque se o filme fala direto tu perdes o interesse” (ENCONTRO, 11.08.2010).

Escolhi esse documentário por vir ao encontro da proposta e do tema do encontro: “Falando da sua profissão: Como os professores veem sua profissão? Como eles se percebem nela?” A temática da discussão era voltada ao questionamento dos olhares e percepções que cada professor tinha sobre determinado assunto relativo à docência. Entendo que o filme propiciou que os professores pensassem sobre outras possibilidades de reflexão no interior da escola, como transparece no relato de Joana.

Quando a gente começou a ver o filme [...] eu fiquei pensando: Puxa vida... Qual o tempo que temos para juntos vermos um filme? E depois, falar sobre o filme, né? Isso faz tanta diferença para a gente, se pudesse ter esses momentos... porque falamos muitas coisas, cada um dá a sua contribuição e podemos levar para as nossas aulas, para os nossos alunos, para as nossas vidas. E isso, de alguma forma nos melhora, nos eleva, nos constrói [...] (JOANA, ENCONTRO, 11.08.2010).

No dia 18 de agosto, quinto encontro, percebi que deveria fazer uma retomada dos encontros anteriores. Resolvi que não faria atividades artísticas e começaria de imediato conversando sobre as percepções que os professores tinham sobre a sua profissão, como se viam nela, tema que fora trabalhado no encontro anterior,

e que entendi necessitar de aprofundamento, visto que os professores se referiam às conversas geradas no encontro em outros momentos. Retomando o assunto do encontro, Joana fez uma relação entre o espaço de diálogo gerado pelo encontro e a reflexão sobre a profissão docente.

A cada dia conseguimos nos repensar, porque todos nós que estamos na escola sabemos que cada dia tem uma coisa diferente, né? É uma situação ruim ou uma situação boa, mas algo que nos chama a atenção, claro, porque me parece que todos aqui somos comprometidos, temos responsabilidade, gostamos, estamos porque queremos estar aqui! E isso me chama a atenção – que a gente tenha um olhar para isso, para a nossa profissão, ela é tudo de bom, eu enxergo ela como fundamental [...] (JOANA, ENCONTRO, 18.08.2010).

O sexto encontro, dia 01 de setembro, foi dedicado à construção do portfólio. As produções (desenhos, pinturas, colagens e escritos no verso dos trabalhos) realizadas pelos professores durante os cinco encontros anteriores ficaram guardadas em envelopes identificados pelos seus nomes, sob responsabilidade da pesquisadora.

Após uma leitura visual e textual do material produzido nos encontros, devolvi os desenhos, pinturas e colagens e pedi que, juntamente com outros elementos: fotografias, recortes de imagens, textos, pequenos objetos, tecidos, fitas, etc., trazidos de casa

por mim e pelos professores, fizessem uma montagem em forma de livro. Esses elementos haviam sido pedidos por mim no segundo encontro e sugeri que a escolha dos materiais ocorresse a partir de suas recordações de situações, fatos ou pessoas que fizessem parte de sua trajetória de vida.

Os professores trouxeram fotos pessoais e da família, recortes de jornais com notícias de seu interesse, um objeto decorativo de cristal, bijuterias, um convite de casamento, dentre outros. Alguns elementos eram bastante pessoais e especiais para os professores, o que fez Elisa me questionar: “Essas coisas nunca mais vão voltar para mim?” Respondi que pretendia devolver após o término da escrita do texto e perguntei se poderia ser dessa forma. Elisa respondeu: “Pode ficar muito tempo, desde que [os objetos] voltem”. Continuando a pensar sobre o trabalho que realizaria para o portfólio, Elisa afirmou que: “Mas... é um álbum, né? Então eu escolho a ordem de colocar as coisas, incluindo os materiais que eu trouxe. E posso colocar mais alguma coisa! [...] Obrigada, eu precisava de um tempo para organizar essas coisas” (ENCONTRO, 01.09.2010).

O objetivo do trabalho era demonstrar o processo vivido por cada um até aquele momento, sendo organizado de forma a produzir sentido e significação para si. Percebi que os professores entenderam o trabalho, empenhando-se na sua execução. No caso de Elisa, ela afirmou que pretende guardar o portfólio, pois colocou recortes, objetos e outros elementos significativos de sua vida, intitulando-o como “A história de quem não foge à luta”, frase que foi composta por recortes de revista e está colada na capa de seu portfólio.

Após cada atividade diária foi reservado um momento para que os professores escrevessem sobre o trabalho realizado, evidenciando suas percepções, sensações e ideias diante do proposto pela pesquisadora e vivido pelo professor em sua produção.

Com os dados levantados realizei análise e interpretação deles procurando perceber ideias centrais e/ou núcleos de sentido (MINAYO, 1992) que emergiram com a investigação.

## **4 UMA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE SENTIDOS – UM NÓ FICA PRÓXIMO A OUTRO NÓ PARA FORMAR A TEIA**

Las personas no somos iguales. Lo que usted oye de lo que yo digo tiene que ver con usted y no conmigo. Lo que corrientemente se dice, sin embargo, es que uno conoce captando lo externo. Pero en el sentido estricto, eso no puede pasar dado que somos sistemas determinados estructuralmente. El mundo en que vivimos es un mundo de distinta clase del que uno corrientemente piensa. No es un mundo de cosas externas que uno capta en el acto de observar, sino que es un mundo que surge en la dinámica de nuestro operar como seres humanos (MATURANA, 1992, p. 31).

## 4.1 PESQUISA COLABORATIVA: “A APRENDIZAGEM NO COLETIVO PRESSUPÕE MOVIMENTO E PROVISORIEDADE”

Os movimentos empreendidos na pesquisa me possibilitaram analisar as relações reflexivas que os professores estabelecem entre o saber de si e suas vivências e experiências profissionais, buscando perceber posturas de professores reflexivo-investigativas e práticas pedagógicas centradas na autorreflexão. Através do exercício da escuta, da fala e da realização de produções artísticas pelos professores, levantei dados que revelaram a importância da criação de espaços de discussão e reflexão no ambiente escolar.

Entendo que a reflexão permeou as etapas da pesquisa, desde a sua proposição, a investigação-ação propriamente dita e sua consequente teorização, buscando reconstruir com os professores, concepções e relações dos saberes de si e de suas atuações no contexto escolar. Para que isso acontecesse foram necessárias algumas condições estabelecidas conjuntamente, ou seja: a colaboração, a autorreflexão e a co-produção de conhecimentos entre pesquisadora e professores. Para Kemmis e Wilkinson, a pesquisa-ação é um processo

em que as pessoas exploram seus atos de comunicação, produção e organização social, e procuram explorar meios de melhorar suas interações por meio de mudanças nos atos que constituem

essas interações – para reduzir a extensão na qual os participantes experimentam essas interações (e suas conseqüências de longo prazo) enquanto irracionais, improdutivas (ou ineficientes), injustas e/ou insatisfatórias (alienantes). Aqueles que realizam pesquisa-ação almejam trabalhar juntos na reconstrução de suas interações sociais por meio da reconstrução de atos que as constituem. É uma pesquisa feita “com” outros (KEMMIS; WILKINSON, 2008, p. 47) [grifos dos autores].

Kemmis e Wilkinson (2008) afirmam que a pesquisa-ação envolve uma espiral de ciclos autorreflexivos que consiste no planejamento de uma mudança, na ação e observação do processo e suas conseqüências, na reflexão sobre os processos vivenciados e no replanejamento. Porém, na realidade,

o processo de pesquisa-ação não é tão organizado como essa espiral de ciclos autocríticos de planejamento, ação e observação e reflexão sugere. Esses estágios sobrepõem-se, tornando-se obsoletos à luz do aprendizado a partir da experiência. [...] O processo é provavelmente mais fluido, aberto e sensível (KEMMIS; WILKINSON, 2008, p. 44).

Percebi que a pesquisa-ação realizada na escola foi eminentemente colaborativa, com produção de conhecimentos e de reflexões por parte da pesquisadora e colegas-professores que conjuntamente, trabalharam e investigaram, sendo participantes e sujeitos

da pesquisa. É importante considerar que a condição de colaboração entre os integrantes foi a primeira circunstância necessária a ser instalada para que a pesquisa ocorresse. Nesse caso, ela se iniciou no momento em que houve a abertura para a realização da pesquisa por parte de todos os segmentos da escola envolvidos: coordenação, direção e professores. Assim, entendo que houve uma intrínseca relação entre colaboração e pesquisa-ação, visto que a colaboração foi e é essencial ao processo de investigação no intuito de perceber os sentidos do contexto emergente.

Os termos pesquisa-ação e colaboração têm sido trabalhados conjuntamente nos estudos de investigadores, tais como Porto (2001b, 2003b), Brandão (2003) e Pimenta (2005), dentre outros, demonstrando as conexões de sentido que envolvem esses pontos.

Porto (2003b) desenvolveu pesquisas sobre a relação dos alunos e professores com as mídias, em cooperação com um grupo de professores de uma escola estadual de Pelotas, RS. A pesquisadora entende que essa modalidade de investigação pode contribuir para a reconstrução de práticas pedagógicas devido ao seu caráter participativo e colaborativo. Entende que a escola, ao optar por um trabalho cooperativo ou uma parceria colaborativa com a universidade, está contribuindo “para a produção de conhecimentos no contexto escolar pelo e para o profissional que os usa” (PORTO, 2001b, p. 219).

Argumentando sobre a necessidade de partilha no movimento da pesquisa, Brandão propõe um trabalho destinado a ser posto “em volta da mesa, [na perspectiva de] ampliação generosa do círculo de pessoas convocadas a dialogar entre elas através do que



o escrito da pesquisa tem a dizer” (2003, p. 104), afirmando que no processo da pesquisa colaborativa ocorre transformação. Para o autor, todo “conhecimento autenticamente novo é renovador; todo conhecimento renovador é contestador; todo conhecimento contestador é uma porta aberta à transformação” (BRANDÃO, 2003, p. 106).

Pimenta (2005) realizou uma pesquisa-ação na Universidade e em escolas públicas no estado de São Paulo, propondo-se a reconfigurar o sentido e o significado da pesquisa-ação como pesquisa crítico-colaborativa, na qual afirma que “a certeza que tínhamos era a de que queríamos realizar pesquisas com os profissionais nos contextos escolares e não sobre eles. Nossa expectativa era a de contribuir nos seus processos de formação contínua” (PIMENTA, 2005, p. 521) [grifos da autora]. A autora propõe o termo “pesquisa-ação crítico-colaborativa” para designar esse tipo de investigação.

Em consonância com os estudiosos apresentados percebo que, a partir das minhas vivências e experiências como professora, artista e investigadora, as interações produzidas nos espaços de criação artística foram fundamentais para a realização dessa pesquisa feita “com” outros.

Conforme aponta Maturana (1992), o mundo produzido pelas vivências e experiências difere do mundo realizado pelo nosso pensamento, pois não existe um mundo posto a ser observado e captado e, sim, um mundo que surge na dinâmica da nossa vida como seres humanos em relação.

Assim, a criação de espaços para as práticas pedagógicas coletivas de si através da arte na escola fundamentaram-se no

processo vivenciado nesse contexto, como também em âmbitos extraescolares, incluindo as pesquisas e reflexões acadêmicas, e principalmente as inter-relações com alunos, professores e demais sujeitos escolares, na dinâmica da vida cotidiana.

É interessante salientar que as práticas pedagógicas coletivas de si através da arte foram realizadas a partir do primeiro encontro, realizado no dia 07 de julho de 2010, as quais foram sendo aceitas, compreendidas e construídas pelos professores no decorrer da pesquisa até 06 de outubro de 2010. Talvez, a princípio, os professores não tivessem entendido bem o que faríamos nos encontros, pois quando explicitiei que o espaço de produção e discussão através da arte seria utilizado para a minha pesquisa de doutoramento<sup>24</sup>, Valéria expôs sua opinião a partir de suas vivências anteriores em relação ao termo “pesquisa”: “pois é... essas coisas de observar aulas... Lá na faculdade faziam isso... depois nós só criticávamos as aulas dos professores” (VALÉRIA, ENCONTRO, 07.07.10).

Valéria refere-se à sua vivência acadêmica, como aluna-estagiária, em momento de observação de aulas, no qual possivelmente ocorria um distanciamento da realidade escolar, sem envolvimento e intencionalidade dos estudantes, o que ocasionava um sem-fim de temores e críticas vazias em relação ao profissional-professor.

De forma semelhante ao que acontecia com alguns professores do grupo de pesquisa, percebi-me envolta numa sensação de incertezas acompanhadas de certa apreensão sobre o desenvolvimento das futuras atividades. A justificativa encontrada por mim

24 Esta situação já explicitada anteriormente em reunião, sempre era retomada por mim no intuito de clarificar os objetivos do trabalho.

era que fatos acontecidos anteriormente ao início da pesquisa, no primeiro semestre de 2010, e que tinham relação com o desenvolvimento das atividades escolares anuais, colocaram-me em dúvida sobre a possibilidade de sua execução naquele contexto<sup>25</sup>. Porém, a situação estava implicada em vários sentidos, ou seja, poderia ser entendida como complicada, difícil ou embaraçada, mas também poderia ser sinal de que eu estava realmente envolvida, comprometida em relação aos colegas e à pesquisa e, assim, precisaria manter-me nesse aparente desconcerto proporcionado pela pesquisa-ação. Conforme aponta Barbier (2007), esse tipo de pesquisa não investiga sobre os outros, mas sempre com os outros, ou seja, as minhas sensações e percepções faziam parte da investigação, na qual eu estava envolvida.

Lembro-me que, em conversa informal na hora do recreio, um professor me indagou: “Não vai me deixar em saia justa<sup>26</sup>?” Respondi que não era essa a minha intenção ao propor o trabalho, porém se em algum momento ele se sentisse ameaçado, ou constrangido, poderia manifestar-se ao grupo ou eventualmente ausentar-se do ambiente, visto que as atividades eram partilhadas entre todos. Expliquei que eu não tinha controle absoluto sobre o que poderia estar acontecendo no grupo e nas atividades, mas que contava com a colaboração de todos. Percebi certo alívio na

---

25 Esta questão será exposta com maiores detalhes no capítulo 5.1.

26 O termo saia justa, além do sentido literal relativo a uma saia que torna o movimento e o andar de algumas mulheres dificultado, é usado para situações que causam constrangimento, no qual a pessoa se sente acossada ou encurralada. A expressão foi popularizada no título do programa “Saia Justa”, transmitido pelo canal pago GNT e presente em sua grade desde 2002, até os dias atuais.

fisionomia do colega e, para mim, foi também uma forma de manifestar a minha intencionalidade no processo de colaboração, que necessitava incorporar a autonomia dos integrantes.

Com essa conversa com o colega, percebi em parte as razões que fazem os professores isolarem-se em seus ambientes de trabalho. As relações intersubjetivas, que abrigam a expressão e a partilha de informações, ideias e dúvidas, nas quais podem ocorrer situações em que o sujeito confronta seu ponto de vista com o do outro, podem provocar conflito ou reflexão, instabilidade ou aproximação entre eles.

Assim, como forma de aliviar a tensão do enfrentamento, que poderia causar choque ou ruptura, é possível que os professores utilizem o isolamento como forma de lidar com as situações do cotidiano escolar.

A dificuldade de enfrentar as dificuldades escolares cotidianas foi capturada por Elisa, ao apontar que “nós todos, em alguns momentos tentamos ser mais positivos, tentamos falar as coisas de forma mais agradável do que realmente é [...]. Eu percebi isto”. (ELISA, ENTREVISTA, 08.09.10).

Elisa empreendendo uma análise sobre a sua participação nos encontros, afirma que foi franca e empenhou-se nos trabalhos em grupo.

Eu fui sincera. E se, em algum momento eu não falei tanto da realidade, [foi porque] eu pensei assim: *será que eu não estou puxando demais pra baixo?* Acho que eu tenho que olhar pro outro lado, para

o colega... Para mim, [a situação] só me fez refletir, que eu não estou olhando pelo lado das coisas como elas são mesmo, eu estou preocupada mesmo com os rumos da educação... E aí, em alguns momentos eu vi nos colegas, que talvez essa preocupação não seja a principal (ELISA, ENTREVISTA, 08.09.10) [grifos da pesquisadora].

Elisa utiliza o termo “puxar para baixo” para indicar a possibilidade de que suas afirmações sobre a realidade da escola pudessem provocar ou suscitar ideias ou emoções negativas extremas no grupo. Assim, entendo que Elisa refletiu sobre as possíveis consequências de sua fala, ao relatar que deveria estar atenta ao outro, ao colega, revelando dessa forma um cuidado no trato das relações escolares.

Os professores desconheciam o que seria realizado nas práticas artísticas em termos de técnicas e assuntos a serem trabalhados; mas eles sabiam, de antemão, que nas reuniões de professores o que se discutia não eram assuntos prontos e sim temas que deveriam ser compartilhados e construídos pelos pares. Ainda que existisse um tópico de discussão para cada encontro, os temas e as relações instituídas a partir dos problemas e situações cotidianas foram inesperados e, portanto, imprevisíveis para os professores. Elas podiam mudar o enfoque e a perspectiva do encontro, que poderia ser reelaborado e reconstruído com o grupo. Embora se conceba essa ideia, ela é de difícil aceitação, considerando o que aponta Maturana (1992), quando discorre sobre a dinâmica da vivência humana: o mundo que se vive é constituído na relação

com o outro, onde cada pessoa é também formada nessas relações interpessoais, que necessitam de fluidez e mudanças para serem concebidas e aceitas.

La ampliación de la fluidez del vivir a que hago referencia, ocurre particularmente com las relaciones interpersonales. Uno estabiliza las relaciones humanas decidiendo que las personas son de una determinada manera negándoles la posibilidad de cambio. Así decimos: “Qué te hiciste hoy que estás tan distinto?” Eso es un rechazo al cambio del otro. “Yo conozco a fulano y sé que va a hacer tal cosa”. Em esse momento, bajo el supuesto de que fulano es así, yo estabilizo la relación y no permito La dinámica de configuración de um mundo cambiante. Si yo reconozco que fulano no es así sempre, si acepto que el mundo se configura en la relación y que no está hecho de antemano, entonces hay una fluidez mucho mayor [...] (MATURANA, 1992, p. 31).

Assim, quando o sujeito tem uma imagem cristalizada dos outros ou de uma situação, priva-se do real encontro com ele(s) e consigo próprio. O encontro é uma condição que só pode ocorrer na fluidez e/ou intangibilidade das relações no cotidiano, abrigando diferentes significados.

O ato do professor chegar diante do outro ou de vários outros pode remeter ao sentido de união de pessoas que se movem em diferentes sentidos ou se dirigem para o mesmo ponto; tam-

bém pode significar o choque de um contra o outro ou de uns contra os outros, de forma que a situação possa se tornar complexa, ocasionando um embate ou conflito.

As situações vividas no coletivo dependem das condições propostas para esse encontro, como também das peculiaridades e experiências dos sujeitos envolvidos, porém, em ambas as situações, conjunção ou conflito, a palavra “encontro” remete à ação ou efeito de mostrar, descobrir, achar ou revelar. Assim, o encontro presuppõe conexão intrínseca com o próprio caráter da pesquisa: que descobre, revela, mostra e encontra achados, sentidos, percepções, sensações, significados, sentimentos em movimento, criação, provisoriedade e transformação nos sujeitos e contextos investigados.

A responsabilidade e a reflexão sobre as consequências decorrentes das decisões tomadas implicam em modificações nas atitudes pessoais, sociais, políticas e profissionais, e é impossível prever que todos os docentes queiram comprometer-se com essas mudanças, pois a aprendizagem no coletivo demanda provisoriedade e movimento (PORTO, 2003c) na busca da construção de novas possibilidades individuais ou coletivas para o exercício docente.

Apesar de entender que o espaço de criação e expressão proporcionado pelas práticas coletivas foi fundamental para a dinâmica da pesquisa, eu, como pesquisadora, tinha receio de que alguns professores pudessem rejeitar a proposta, ou mesmo entendessem que as vivências proporcionadas pelos encontros não fossem cabíveis àquele espaço de reuniões. Alguns registros em meu caderno de campo realizadas no penúltimo encontro do grupo explicitam

minhas dúvidas.

Eu nunca pensei que os professores iriam aceitar fazer os trabalhos! Ficar tanto tempo fazendo as pinturas, os desenhos... Qual será a real motivação para que os professores continuem a participar destas atividades? Pensei: Será que é para me ajudar na pesquisa? (REGISTRO NO CADERNO DE CAMPO, 18.08.10).

Como a questão retornava periodicamente, resolvi trazer a indagação para o encontro do dia 01 de setembro de 2010: “Por que vocês resolveram participar desta pesquisa?” Esta era uma pergunta aparentemente dispersa no contexto da pesquisa, porém entendi que seria importante conhecer as respostas dos professores, entendendo que no desenvolvimento do trabalho colaborativo existe espaço para a imprevisibilidade na dinâmica da pesquisa. Assim, registrei o depoimento de Roberta sobre a questão.

De verdade? Eu vou te dizer a minha posição. Eu, primeiramente estou fazendo por ti, porque a gente gosta muito de ti e a gente quer colaborar contigo. Segundo, eu acho que a gente tem tempo e espaço prá isso, então, eu acho que aliar essas duas coisas ficou fácil. E terceiro, e aí sim, depois do trabalho realizado, iniciado, desenvolvido, eu acho que é interessante, que é gostoso, o que vai dar nós não sabemos. É uma incógnita neste tempo todo. [...] Nós temos confiança! (ROBERTA, ENCON-

TRO, 01.09.10).

Roberta aponta em sua fala vários aspectos importantes para o desenvolvimento da pesquisa: a colaboração, a confiança e a consideração pela colega-pesquisadora em conjunção com o interesse e o apreço pela atividade.

Marcos pondera sobre a afirmação de Roberta, explicando que: “mesmo gostando de ti, sendo colega, poderia dizer *não quero, não vou me sentir bem*, mas eu não sabia o que vinha pela frente... mas gostei muito, tanto é que eu não estou saindo nem prá fumar!” [risos] (ENCONTRO, 01.09.10).

Assim, entendo que além dos processos afetivos envolvidos, ocorreu predisposição dos colegas-professores para as vivências artísticas e confiança ao aceitarem o convite para participarem da pesquisa, conforme havia sido anunciado nas primeiras reuniões.

Na continuação da reflexão sobre a indagação feita, Elisa afirma que o verbo que define o trabalho é “colaborar”, ao qual Valéria completa: “é contribuir... é ajudar... é contribuir, é participar” (ENCONTRO, 01.09.10).

Então, os sentidos atribuídos à pesquisa colaborativa por pesquisadores como Porto (2001b, 2003b), Brandão (2003) e Pimenta (2005) podem também ser encontrados nas palavras e frases emitidas por Roberta, Elisa e Valéria: colaborar, confiar, contribuir, participar e gostar. A pesquisa também abarca o sabor do encontro com o outro, o querer estar junto ao outro, gostar do colega e ser afetado pela situação criada no coletivo, pois evidentemente são

situações provocadas e ocorridas por meio das inter-relações.

Para Barbier (2007, p. 70) “não há pesquisa-ação sem participação coletiva”. O autor afirma que precisamos entender o termo “participação” no seu sentido ampliado:

nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante [...] na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento d[o] outr[o] como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária (BARBIER, 2007, p. 70-1).

Por meio da pesquisa colaborativa vivenciamos intensamente as diferentes situações proporcionadas pela investigação, buscando encontrar, conhecer e entender as condições geradas pela participação de cada envolvido. Pedro, reconhecendo a validade do trabalho empreendido na pesquisa, justifica que

o trabalho de professor exige coesão, muita união, porque não dá para um professor fazer um trabalho e outro [colega] ir na contramão. Nós trabalhamos de maneiras diferentes, porém temos certa afinidade, e tem que ter afinidade com as pessoas que tu estás trabalhando. Eu acho que é importante a crítica, a discussão, o debate, eu acho que é positivo. Então, ouvir o teu colega, aprender

com ele é muito válido (PEDRO, ENTREVISTA, 29.09.10).

No movimento apontado por Pedro ocorre o reconhecimento do outro como sujeito de propósitos, subterfúgios, deliberações e possibilidades na interdependência vivencial, como apontado nas reflexões de Barbier (2007).

Assim, com a pesquisa colaborativa proporcionei situações e vivências importantes para que o processo adquirisse transparência, profundidade e abrangência no envolvimento dos colegas-professores da escola.

Concordando com Molina entendo que “enquanto *outro*, observador, t[ive] uma atitude mais distanciada e crítica sobre as questões vividas pelos professores” (2010, p. 382) [grifos do autor]. O pesquisador se torna observador de si mesmo, percebendo-se no processo de reconhecimento do outro e de si, no qual se autopesquisa. Ou seja, as questões pertinentes aos encontros servem aos dois movimentos investigativos, olhar para fora de si e observar o outro, fazendo com que o pesquisador adquira a capacidade de olhar para dentro de si, observando-se, a partir da inserção no contexto grupal. Como investigadora, percebi que

apesar de me encontrar com os professores somente uma vez por semana, a sensação é de que estava sempre com eles e que compartilhava muito de suas vivências. Presumo que seja o processo de pesquisa que influencia nesta sensação, que não é apenas uma percepção, mas, sim, algo que existe,

que tem densidade e é verdadeira (REGISTRO NO CADERNO DE CAMPO, 18.08.10).

Sobrevém do empreendimento colaborativo o saber de si, a partir do compartilhamento de vivências e entendimento das experiências vividas pelos colegas, pois como assegura Brandão (2003, p. 118) “todo o saber construído como um contexto cultural, dentro do qual aprendemos qualquer coisa, ao incorporar “algo novo ao já conhecido”, transforma a estrutura completa do “que já se sabia”, descobrindo ou conhecendo algo de forma diferente.

Ísis entende que a pesquisa colaborativa acrescenta e incorpora algo ao seu viver, compreendendo que:

tem coisas que a gente não conhece, não sabe realmente o que a pessoa pensa, porque vivemos um cotidiano massacrante, uma rotina... e ali tu colocas e apostas coisas que tu nem imaginas, né? E aprendemos coisas com o relato dos outros, fazemos uma autorreflexão sobre a nossa vida (ÍISIS, ENTREVISTA, 29.09.10).

É possível perceber que Ísis viveu uma experiência que gerou um encadeamento gradual de amadurecimento, proporcionando-lhe movimentos de expressão e reflexão individual numa malha significativa de inter-relações. Ísis conseguiu capturar percepções, identificar limites, imaginar e reconhecer que o “cotidiano massacrante” implica em pouco tempo para saber de si e dos outros, mas

que, apesar dessa dinâmica, é possível aprender com a experiência do colega e refletir sobre a sua própria condição. Ísis vive o tempo da experiência, que é distinto do tempo da vivência comum, que se finda no mesmo momento em que ocorre, conforme conceitos emitidos por Benjamin (1994) ao explicar que a experiência autêntica se dá necessariamente no e pelo coletivo, podendo ser compartilhada e refletida a partir de saberes derivados do conhecimento sensível e racional.

Entendo que a pesquisa colaborativa envolve responsabilidade complexa que pressupõe um tempo para ser apreendida, primeiro por parte do pesquisador, depois pelo restante do grupo. A sua realização “envolve opção por ações formativas que auxiliam o professor a valorizar o pensamento do outro e a construir um ambiente de discussão, de autonomia e de respeito mútuo” (IBIAPINA, 2008, p. 113).

A maioria dos professores entendeu que a pesquisa realizada nos encontros caracterizou-se como um espaço de ação e formação docente. Joana explica que percebeu que a formação docente implica em reflexão no seu ambiente de trabalho. Para ela, formação docente

é pensar no meu cotidiano, no meu trabalho, no que eu estou fazendo e acima de tudo, refletir, né? Refletir sobre a minha postura, sobre o que eu estou levando para a tua aula. Os encontros oportunizaram a [nossa formação]! Tu não fizeste a gente falar sobre as nossas aulas, sobre os nossos conteúdos, mas oportunizou a gente a pensar sobre o

espaço-escola, sobre o espaço da sala de aula, e eu acho que é formação para o professor. Ter oportunidade de pensar sobre isso, sobre o que a gente está fazendo e falando, o que a gente quer e que tipo de formação que queremos para os nossos alunos, afinal de contas, a gente quer, né? (JOANA, ENTREVISTA, 08.09.10).

Compreendo que a pesquisa como construção participativa implica em produção de conhecimento e mudança de forma corresponsável, que deriva numa transformação do sujeito (indivíduo ou grupo) em relação à sua realidade. Percebi, nos professores da pesquisa, alterações na forma de agir e pensar, como foi o caso de Elisa, ao manifestar que “a gente pode mudar alguma coisa ainda, que não precisa ser assim como está!” (ELISA, ENTREVISTA, 08.09.10).

Joana entende a necessidade de organização para que o seu trabalho aconteça, percebendo-se inicialmente

chateada, indignada e frustrada pela falta de organização da escola, [verificando que a situação prejudica a todos, e decide] não esperar tanto pela escola, não esperar tanto pela organização da equipe, não esperar que as coisas venham e ir fazendo o que tem [e pode] ser feito (JOANA, ENTREVISTA, 08.09.10).

Talvez algumas transformações ou pequenas mudanças fos-

sem esperadas pelos professores no processo das práticas coletivas, as quais poderiam sobrevir de modo imprevisto ou inesperado, condizente com a reflexão e questionamento de Roberta:

é uma incógnita neste tempo todo... É o que eu me pergunto sempre. Nós temos confiança, isso é uma parte importante do trabalho, mas nós não sabemos se isso vai conseguir promover alguma mudança (ROBERTA, ENCONTRO, 01.09.10).

Como pesquisadora, até aquele momento, eu não havia mencionado a palavra mudança nos encontros em grupo, porém pressentia essa necessidade no âmbito escolar, e Roberta foi a porta-voz da pesquisadora e dos colegas-professores. Provavelmente, Roberta apreendeu o sentido do que poderia advir com pequenas alterações nas rotinas docentes: um tempo/espço para reflexão, porém ela ponderou, com discernimento e bom senso, que os professores têm confiança na pesquisa, nas práticas e nos encontros, mas que eles não têm certeza de que *isso* promoverá alguma transformação em seus cotidianos docentes.

Em visita à escola no dia 05 de outubro de 2011, para conversar sobre alguns resultados da pesquisa com os professores, deparei-me com a notícia de que Roberta havia requisitado no início do ano letivo, o remanejamento de sua vaga para outra escola municipal. Evitei perguntar os motivos de tal mudança, que não foram divulgadas no momento da notícia, apenas entendi que ocorreria uma modificação na vida de Roberta, no grupo de trabalho, nas suas prioridades, na sua compreensão e entendimento do que é impor-

tante para a sua profissão.

Assim, posso afirmar na tentativa de resposta às dúvidas por ela expostas: Sim, Roberta, *isso* (seja o que for!) promoveu alguma mudança (em nós!).

## 4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLETIVAS DE SI: UM ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA COM A ARTE

Objetivei, com a presente pesquisa, adentrar no campo de estudos da formação docente através da experiencição de práticas artísticas e comunicacionais no contexto de trabalho da pesquisadora e dos professores investigados. Possibilitei, com a ajuda dos colegas, o estabelecimento de relações entre o saber de si e as práticas docentes dos professores, permitindo a mim conhecer e propor espaços de experiência, de reflexão e de autoformação na escola com a arte.

Concordo com Assmann (2004), quando ele se refere à formação docente como um processo dinâmico e contínuo, que dura toda a vida confundindo-se com as vivências e as experiências dos sujeitos e, conseqüentemente, com a própria vida. Entendo que não existe uma forma única dessa formação ocorrer, pois diferentes são as lógicas e individualidades envolvidas nos contextos onde ela ocorre. Dessa forma, considereei a arte como uma das proposições pedagógicas possíveis para se contemplar o tema da formação

docente, visto seu potencial expressivo, pedagógico e criativo.

Assim, penso ter sido constituído nesse ambiente, por meio do trabalho coletivo com os professores, um espaço de formação, no qual, através da pesquisa colaborativa foi possível tomar a complexidade de vivências e experiências dos sujeitos de maneira singular, respeitando a compreensão que tiveram de si mesmos e dos outros colegas e/ou situações.

Quando questionado sobre a validade dos encontros como espaços de formação docente com a arte, Marcos explicou que:

[...] quem se abriu, aprendeu. Tu vê como eu aprendi... Acho que muita coisa eu consegui falar por meio dos desenhos e pinturas, mesmo sem falar [verbalizar], eu tentei colocar muitas coisas para fora, eu achei ótimo. Podem não dizer, mas todo mundo aprendeu um pouquinho... Eu acredito que [isto] foi formação para nós, quantas coisas que disseram ali que fizeram a gente pensar, né? E quantas coisas que a gente falou também, que eu gostaria de dizer em outras situações e não podia, e ali aconteceu de uma certa maneira, entendestes? Eu sinto pelo grupo não se expor mais, poderiam ser mais livres, poderia ser bem melhor aproveitado! (MARCOS, ENTREVISTA, 08.09.10).

Percebi no relato de Marcos, a tentativa de falar por meio de suas criações artísticas, ou seja, evidenciou-se no depoimento o exercício da autoexpressão como forma potente de manifestação

de seus pensamentos, que, segundo ele, nem sempre podiam ser verbalizados. Marcos entendeu que as práticas artísticas proporcionaram situações de aprendizagem e abertura para si e para os colegas que estavam predispostos a expor e refletir fatos e contextos de seus cotidianos, constituindo-se num processo de formação para o professor.

Nesse sentido podemos relacionar a formação docente com a experiência estética, pois ambas ocorrem no dinamismo da ocorrência das experiências, que nos trazem elementos peculiares às situações vivenciadas, provocando novos descobrimentos, com os quais podemos crescer e aprender, sobre nós mesmos e os outros.

A experiência estética é “[...] a nossa (humana) experiência face a determinados objetos que percebemos e sentimos como belos” (DUARTE JÚNIOR, 1986, p. 9). Ocorre um diálogo entre uma pessoa e os seus próprios sentimentos, sem a presença de um interlocutor. A beleza não está no objeto ou fato observado e nem em quem o observa, mas acontece na relação entre ambos. A experiência estética é um tipo específico de relação que mantemos com o mundo. O espectador diante da obra dialoga com os seus sentimentos e, num ir e vir de sensações, imagens, memórias, encontra-se consigo mesmo, porém essa experiência sensível “em sua essência, pode-se dar não apenas diante da arte, como também da totalidade do mundo e de seus múltiplos objetos. O trabalho com arte, portanto, consistiria apenas numa das muitas formas de exercer uma educação estética em sua mais ampla significação” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 37).

Pereira (2009) discute a relação de proximidade entre experi-



## ência estética e formação docente, explicando que a transformação

que vai se processando nas formas de sensibilidade e nas formas da *razão* exigem do sujeito decisões, juízos e tomadas de posição ante a existência que redundam em um processo de criação. Mas torno a dizer: não a criação espontânea, relaxada, desleixada, oba-oba, bem louca. Mas a criação como exercício refinado de um saber. Criação e invenção como ações intencionais, propositais e cuidadosas, frutos da prudência, do juízo, da ponderação. *Criação e invenção como* efeitos da aplicação dos modos de viver que vão sendo aprendidos e experimentados em seu próprio exercício (PEREIRA, 2009, p. 5) [grifos do autor].

Percebi que Marcos experienciou formas de sensibilidade e racionalidade através da elaboração meticulosa de seus trabalhos, de forma deliberada e prudente. Assim, criação e invenção resultam das vivências experienciais de Marcos, que vão sendo organizadas no seu próprio fazer artístico, o qual revela formas de viver e entender sua profissão. Ele percebe que a formação se confunde com a sua maneira de viver, definindo-se como alguém que

veste mantos e disfarces para sobreviver em certos meios. Que se acha artista, apesar das críticas, mas continua a fazer a arte da tela, da educação e da vida, sem se importar com o resto. Que vê na profissão, nas pessoas, colegas, alunos, família

e nele próprio... verdades e mentiras (MARCOS, ENCONTRO, 14.07.10).

Na recriação e descoberta de modos de entender e viver a vida realizada por Marcos, ele intitula seu portfólio de “Trajetória” e acrescenta numa página desse trabalho, recortes da letra da música “Como uma onda”<sup>27</sup>, seguida pela pintura (Fig. 1), com a qual finaliza o seu portfólio.



Figura 1: Pintura de Marcos “Essa trajetória é como uma onda no mar” – 04.08.10

Está presente no portfólio de Marcos recortes da letra da

---

<sup>27</sup> “Como uma onda” (Zen-surfismo) é o nome de uma canção brasileira gravada por Lulu Santos e composta em parceria com o escritor e jornalista Nelson Motta, considerada como um bolero-havaiano-pop. Foi lançada em 1983 no álbum “O ritmo do momento” de Lulu Santos e trilha sonora do filme “Garota Dourada” de Antônio Calmon. A canção obteve grande sucesso na década de 80 e continua a ser executada e lembrada nos shows do cantor.

música “Como uma onda”, frases que nos remetem à flexibilidade, ao movimento, à mudança da vida: “nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia, tudo passa, tudo sempre passará”. Metaforicamente a onda pode nos indicar intensidade, excesso e profusão de sensações e sentimentos numa força impetuosa; assim como significar agitação, ímpeto, torrente ou tumulto. A pintura é constituída de linhas sinuosas e ondedas, cores azuis e verdes, nas quais a água e o horizonte se confundem na mistura flexuosa dos traços pictóricos.

Assim, entendo o sentido que Marcos imprime em sua pintura “Essa trajetória é como uma onda no mar”: o caminho percorrido pelo professor em seu percurso profissional confunde-se com a própria vida, e é nessa realizado, demandando aprendizagem, movimento e formação contínua.

É o que afirma García (1999) quando se refere ao processo de desenvolvimento e de estruturação do sujeito-professor. Para o autor, esse processo ocorre com o amadurecimento pessoal e com as possibilidades aprendizes e experienciais que são produzidas nas vivências cotidianas docentes, configurando-se como formação.

Marcos compreende que a sua trajetória pessoal e profissional não é linear, é ondulosa e serpenteante e que balança e oscila tal qual uma onda no mar, como revela na escolha de outros recortes da música “Como uma onda”: “tudo que se vê não é igual ao que a gente viu há um segundo, tudo muda o tempo todo no mundo”.

Assim, entendo que, através da arte, é possível desenvolver práticas pedagógicas nas quais são realizadas ou transformadas as experiências que as pessoas têm de si mesmas, constituindo-se e

realizando-se como sujeitos.

Reforçando a ideia de que “tudo muda o tempo todo no mundo” e a necessidade de mudanças nas formas de pensar e agir dos sujeitos em relação a si mesmos e sua profissão, Dorotéia entende que os encontros possibilitaram

uma abertura para contar as coisas íntimas, né? Acho até que é bom, porque todos se respeitam, [pois] cada um tem o seu particular, aquela coisazinha que está guardada no seu canto, mas que vem à tona num trabalho desses. O que, às vezes, pode estar escondido, eu acho pra mim! Eu percebi que a gente pode se modificar, só que tem que ir atrás, né? (DOROTÉIA, ENTREVISTA, 08.09.10).

A possibilidade de efetuar mudanças, segundo Dorotéia, depende do empreendimento que o sujeito efetivar na direção de suas metas, porém ela entende que ocorre uma interdependência nas relações que podem propiciar a ocorrência de mudanças na escola.

É, eu acho que todo mundo deveria estar engajado na mesma busca. Se eu quero ou se tem que partir da direção, da coordenação, todos se juntam e, indo, todos conseguem. Mas um sozinho não vai fazer verão... (DOROTÉIA, ENTREVISTA, 08.09.10).

De certa forma, Dorotéia imprimiu em sua pintura a necessidade de modificação ou mudança que reside em seu íntimo. Na primeira pintura (Fig. 2), realizada no dia 04 de agosto, ainda não estavam presentes as letras recortadas da revista. As palavras “Eu em paz sem dor” (Fig. 3) foram anexadas no momento da construção de seu portfólio (01.09.10) e indicam que ocorreu o entendimento de uma situação a partir de uma experiência significativa nesse ínterim.



Figura 2: Pintura de Dorotéia – 04.08.10



Figura 3: Pintura de Dorotéia – 01.09.10

Conforme afirma Dorotéia, as vivências auxiliam na aquisição de experiências. Ela se refere ao conhecimento que vem com a prática, a experiência que a vida lhe proporciona:

[...] quanto mais tu vives, mais tu aprendes, porque é através dos erros, das falhas, é que nós vamos nos modelando, melhorando... Agora, se as coisas estão erradas e tu continuas do mesmo jeito, bate, bate, bate e não sai daquilo, de que adianta viver? Não adianta nada! (DOROTÉIA, ENTREVISTA, 08.09.10).

Refletindo sobre a capacidade de provocar ou aceitar mu-

danças no ambiente de trabalho, Dorotéia, ao expor uma imagem de seu portfólio contendo a frase “o tempo está diante dos seus olhos” (Fig. 4), afirma que:

acho que eu estou me conhecendo melhor hoje, tu acredita? É, eu sei quem eu sou! Estou com 65 anos. Eu pensei que eu não me conhecia tanto, mas agora eu estou me conhecendo mais um pouco. Isso me deixa tão bem, me conhecer, [porque] eu já tenho idade e eu ainda me sinto com disposição para trabalhar. Então, o prazer da minha vida é trabalhar com as crianças e eu não saberia hoje largar tudo, deixar e esquecer o magistério. É maravilhoso, eu amo mesmo trabalhar aqui! (DOROTÉIA, ENTREVISTA, 08.09.10).



Figura 4: Detalhe da colagem realizada por Dorotéia – 01.09.10  
A forma que Dorotéia encontrou para se expressar pertence

a um vasto campo de possibilidades de compreensão e interpretação, de onde podemos refletir a respeito do saber de si e da relação com a sua profissão, da necessidade de gerir suas dificuldades e aprendizagens e, principalmente, enfrentar “o tempo que está diante dos seus olhos”, encontrando prazer no seu cotidiano como professora.

Portanto, verifico que a criação de espaços de produção e mediação da experiência de si gera o questionamento tanto sobre a área pessoal como profissional do professor. Através da experiência estética produzida a partir do diálogo do sujeito com suas próprias ideias e sentimentos retratados em produções artísticas, é possível que ele se encontre consigo próprio, num movimento de reencontro com memórias carregadas de imagens, sensações e histórias.

Participando da atividade de elaboração do portfólio, Pedro relata no verso do seu desenho (Fig. 5) realizado a partir da questão “Como o professor se vê? Como os outros o veem?” que

é difícil saber o que os outros percebem sobre mim, pelo menos, eu acho! [Mas entende que] a expressão artística torna possível a transparência sem o uso de palavras. [...] Gosto de tudo o que é novo... Tudo que for experimentação, eu acho que eu estou aqui para aprender (PEDRO, ENCONTRO, 01.09.10).



Figura 5: Desenho de Pedro – 07.07.10

O relato de Pedro indica a impossibilidade de saber a opinião dos outros [colegas e alunos] sobre a sua pessoa, porém admite que por meio da arte é possível a autoexpressão, revelando-se ao grupo através do desenho. Talvez essa exposição possibilite a expressão de ideias que o grupo tenha sobre Pedro, permitindo-lhe aprofundar o conhecimento de si. Ele percebe, assim, a importância da aquisição de novas vivências e coloca-se predisposto à aprendizagem dentro da escola.

Observei no relato de Pedro, realizado a partir de seu desenho, a presença de situações relativas à família, ao lar, às aquisições materiais e lazer que são explicadas minuciosamente em sua fala:

Eu estou num momento muito bom da minha vida, então eu procurei retratar aquilo que é importante prá mim, aquilo que eu sempre valorizei prá mim. [...] Eu tenho uma família, eu sempre quis constituir uma família e eu estou me encaminhando para isso, [...] uma criança faz falta para a vida, já tenho uma e espero ter outra. [...] Na escola a gente tem aqueles problemas de salário e as turmas barulhentas... mas, no geral, eu me sinto muito bem. Uma coisa que eu nunca vou fazer é trocar de profissão. Eu gosto é de dar aula e procuro fazer o meu melhor porque a gente tem uma profissão importante, educamos crianças que amanhã vão ser adultos e ensinamos eles para seguir adiante! Para mim, a escola é um lugar onde eu me sinto muito à vontade, gosto de estar dentro (PEDRO, ENCONTRO, 07.07.10).

É interessante ressaltar que, apesar de Pedro ter optado pelo registro em seu desenho de imagens relativas à vida pessoal, o tema da docência surgiu entrelaçado ao seu relato. Nesse sentido, entendo que vida pessoal e profissional do professor encontram-se imbricadas, não sendo possível separá-las, constatação apontada pelos autores Arroyo (2004), Cavaco (1997), Nóvoa (1997, 2000, 2003, 2004) e Tardif (2002), dentre outros.

Na continuação da exposição, Pedro recupera histórias pessoais a partir da lembrança de situações que lhe proporcionam identificação com a sua profissão.

Eu sou muito calmo, gosto de estar em casa também, por isso desenhei uma poltrona, eu sempre prefiro estar em casa do que a agitação, então eu valorizo isso muito [...]. Coloquei um livro [no desenho], porque eu leio muito pouco, eu brinco mais no videogame e vejo televisão. Eu desenhei o carro porque eu era muito limitado em termos de recursos econômicos, meu pai e minha mãe batalharam muito prá me sustentar. Eu nunca passei fome nem frio, então, eu não tive uma infância triste, mas às vezes eu queria ter um brinquedo a mais, mas não tive, então, quando tu começa a trabalhar e a “te pagar” sozinho, é o tipo de coisa que tu sempre sonhou. Coisas que tu não tinha como antes... é muito prazeroso, acho que é uma realização profissional! E tem muita coisa para explorar na profissão, me sinto muito realizado, assim, espero que este ano de 2010 dure bastante, é um momento muito bom da minha vida, foi o que eu procurei retratar! (PEDRO, ENCONTRO, 07.07.10).

Pedro construiu uma narrativa de si e ao socializar com o grupo, permitiu que essa vivência se tornasse uma experiência formadora em potencial, pelo grau de exposição e reflexão que pode propiciar, auxiliado pelo trabalho coletivo. É um tipo de aprendizagem experiencial, uma forma de organização e integração de fatos de sua vida pessoal em confronto com as vivências e saberes constituídos na escola.

Para Pedro, as conquistas materiais obtidas por meio de seu



trabalho são vistas como uma realização profissional, reafirmando sua intenção de permanecer na carreira docente. Os dados trazidos pelo professor são narrativas reconstituídas a partir da experiência de si, que ocorreu na produção de seu desenho e portfólio. Assim, busco em Larrosa o entendimento de como ocorre esse processo.

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal (LARROSA, 2000, p. 48).

Dessa forma, o tempo percorrido entre fazer o desenho, pensar e efetuar registros escritos sobre ele gerou o distanciamento da ação presente, situação necessária à reflexão do professor, para que, através da narrativa de histórias vivenciadas pelo docente, pudesse ocorrer a experiência individual.

A aproximação com a arte fez com que as formas expressas em desenhos, pinturas, colagens ou outras materialidades fossem representativas de sentidos, sentimentos e vivências, constituindo-se em repertório imagético e sensorial. Duarte Júnior, quando se refere ao contato dos sujeitos com a arte, afirma que esta vai ganhando sentido

à medida que ocupa os nossos (órgãos dos) sentidos e se torna um signo sentido – pelo corpo todo e não somente decodificado cognitivamente. Des-



se modo, nossa percepção de mundo se amplia e ganha novas direções, novos sentidos. Novamente: aprendemos a apreender a arte e os seus múltiplos sentidos com o corpo todo, colocando-nos “em pessoa”, por inteiro, na sua presença (DUARTE JÚNIOR, 2010, p.43) [grifos do autor].

As experiências que foram vivenciadas pelos professores nos encontros proporcionaram-lhes descortinamentos sensíveis e estéticos, possibilitando-lhes perceberem-se em contato com as materialidades artísticas.

Entendo que os docentes vivenciaram experiências estéticas ou *estésicas*. A palavra *estesia*, segundo Duarte Júnior, é a “capacidade humana de sentir o mundo, de senti-lo organizadamente, conferindo à realidade uma ordem primordial, um sentido – há muito sentido naquilo que é sentido por nós” (2010, p. 25). Para o autor, o termo *estesia* deriva de *aisthesis*, palavra grega que significa a faculdade de percepção pelos sentidos, sensação, percepção. Desse termo originou-se a palavra estética “que, referindo-se hoje mais especificamente às questões artísticas, não deixa ainda de guardar o sentido geral de uma apreensão humana da harmonia e da beleza das coisas do mundo, que os nossos órgãos dos sentidos permitem” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 25).

Pedro, referindo-se à experiência vivenciada durante o trabalho de recorte e colagem e as sensações derivadas da mesma, afirma que se percebeu “relaxado, tranquilo, sereno... O manuseio das revistas, a análise das imagens e a leitura das reportagens me acalmaram profundamente. Foi como se, naquele momento, não

existisse nada mais” (ENCONTRO, 14.07.11).

Entendo, assim, que a experiência vivida por Pedro conduziu-o a uma percepção das sensações impressas em seu corpo pela atividade artística – um intervalo de calma e serenidade: um tempo/ espaço que o permitiu pensar sobre os sentidos e sentimentos experimentados durante a atividade.

Pedro refere-se à *estesia* no momento em que relata as suas percepções sobre a atividade pedagógica artística. Duarte Júnior (2010) afirma que a educação *estésica* é

irmã quase siamesa da educação estética, como essencialmente uma educação do corpo, tomado como o fundamento último dos saberes que nos habitam a viver construindo sentidos e significados. Uma relação mais harmônica de nossos sentidos corporais com as coisas que nos cercam, bem como um maior equilíbrio nas atividades que desempenhamos constituem o passo inicial para a percepção estética da vida que nos foi dada a viver (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 19).

A expressão utilizada por Pedro: “foi como se, naquele momento, não existisse nada mais”, evidencia a capacidade da arte em produzir sensações e sentidos nos sujeitos, conduzindo-os a saberes integrados em seus corpos, tornando-os mais perceptíveis aos seus contextos de vida.

A situação apresentada por Pedro é oposta à anestesia<sup>28</sup>: a negação do sensível, a incapacidade de sentir, que gera a deseducação dos sentidos, fato presente na sociedade contemporânea. Dessa constatação sobrevém a necessidade urgente de atentar aos “processos sensíveis do corpo”, como aponta Duarte Júnior (2010).

No momento em que a arte afeta e mobiliza os sujeitos para uma pedagogia da sensibilidade, considera o saber sensível como fundamental para a vida cotidiana. É nesse sentido que Duarte Júnior entende a educação:

[...] uma atividade profundamente estética e criadora em si própria. Ela tem o sentido do jogo, do brinquedo, em que nos envolvemos prazerosamente em busca de uma harmonia. Na educação joga-se com a construção do sentido - do sentido que deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos (DUARTE JÚNIOR, 1983, p. 74).

As experiências sensíveis (ou estéticas) permitem aos indivíduos uma relação dos seus sentidos com a realidade que eles têm ao seu redor e também com outras desconhecidas e/ou desapercibidas em momentos passados ou, ainda, que pertençam ao campo da imaginação.

Entendo que a experiência estética vivenciada na construção

---

28 A palavra anestesia vem do grego *anaesthesia* e significa insensibilidade, apatia e desinteresse (HOUAISS, 2001). É o contrário de *estesia*.

do portfólio intitulado “Fora da rota” (Fig. 6) e da pintura (Fig. 7) realizada por Ísis proporcionaram-lhe um redimensionamento de sua posição atual de vida, permitindo-lhe refletir sobre sua condição de acomodação, que com a elaboração do portfólio ficou evidenciada.

Esse trabalho me direcionou, não sei qual era o teu objetivo, mas prá mim, me ajudou a respirar um pouco mais, parece que eu estava muito presa e eu não via perspectivas. Parece que o trabalho me fez ressurgir, como uma fênix! Tendo perspectivas, antes parece que as coisas estavam só em cinzas, entendeu? E quando eu falo e realizo isso aqui, parece que eu tenho chance de ver tudo o que eu planejei para minha vida. Parece que eu estou muito acomodada, e quando eu faço isso aqui... eu me sinto com forças de ir atrás dos meus sonhos! Às vezes eu acho que eu estou velha, e que já perdi muito tempo, acho que eu nem vou dar mais conta, e aí quando eu vejo isso aqui [o portfólio], parece que me dá uma força, sabe? (Ísis, ENTREVISTA, 29.09.10).



Figura 6: Capa do portfólio de Ísis – 01.09.10



Figura 7: Pintura de Ísis – 04.08.10

É interessante ressaltar que as páginas e os trabalhos que compõem o portfólio de Ísis não estão fixados por nenhum adesivo ou presilha que permitam vê-lo como uma espécie de livro ou caderno. Assim, não é possível apreender pela leitura do portfólio uma ordem preestabelecida, ou uma continuidade das ideias imagéticas apresentadas, podendo ser modificado por quem estiver manipulando-o. Na composição do portfólio, Ísis fez várias colagens com verbos como: voar, sonhar, estudar, filosofar, libertar, ser livre, viajar e explorar (Fig. 8).



Figura 8: Colagens de Ísis incorporadas no seu portfólio – 01.09.10

Entendi, pelos verbos escolhidos por Ísis para se expressar em seu trabalho, que as páginas de seu portfólio se encontram soltas, pois elas são representativas de seus anseios de mudanças e transformações. Voar, sonhar e viajar são palavras que indicam a necessidade de modificações e alterações na vida e no estado habitual de condução de sua existência. Ainda que as ações descritas pelos verbos possam ser consideradas imaginativas ou “fora de rota”, tal qual o título de seu portfólio, elas demonstram

que a professora está predisposta à transformação de suas ideias e de suas atitudes, admitindo a possibilidade de existência dessas situações.

Dessa forma, os professores foram selecionando e trazendo imagens que fazem de si mesmos, algumas desenhadas ou pintadas; outras recortadas, que eram, de alguma maneira, sentidas como expressão de suas individualidades e que contavam detalhes de suas vidas.

A capa do portfólio de Elisa intitulado “A história de quem não foge à luta” foi realizada com colagem, a partir do recorte de letras de uma propaganda de revista (Fig. 9). O título remete à sua história pessoal, conforme relatou a professora ao grupo. Elisa conta que sua vida é marcada pelo esforço em superar obstáculos e dificuldades e que foi a primeira pessoa da família a frequentar uma universidade.



Figura 9: Capa do portfólio de Elisa – 01.09.10

As páginas do portfólio de Elisa são compostas por pinturas, desenhos, colagens de imagens de revistas, jornais e outros elementos guardados em envelopes. Pode-se identificar um pequeno bibelô de cristal, uma bijuteria, uma dobradura feita com canudos de plástico (Fig. 10, 11 e 12). Cada página contendo esses elementos possui colagens de revistas, o que, segundo meu entendimento, servem para intitular e relacionar fatos de sua vida com os objetos que estão minuciosamente embalados em envelopes.

As colagens mencionadas podem ser relacionadas com as produções de artes plásticas chamadas *assemblages*. O termo *assemblage* foi

[...] incorporado às artes em 1953, cunhado pelo pintor e gravador francês Jean Dubuffet (1901-1985) para fazer referência a trabalhos que, segundo ele, vão além das colagens. O princípio que orienta a feitura de *assemblages* é a “estética da acumulação”: Todo e qualquer tipo de material pode ser incorporado à obra de arte. O trabalho artístico visa romper definitivamente as fronteiras entre arte e vida cotidiana. [...] A idéia forte que ancora as *assemblages* diz respeito à concepção de que os objetos díspares reunidos na obra, ainda que produzam um novo conjunto, não perdem o sentido original. Menos que síntese, [a *assemblage* permite a] justaposição de elementos, [nas quais] é possível identificar cada peça no interior do conjunto mais amplo (ITAÚ CULTURAL, 2012).



Figura 10: Página do portfólio de Elisa  
com colagens – 01.09.10



Figura 11: Página do portfólio de Elisa  
com colagens – 01.09.10



Figura 12: Página do portfólio de Elisa (detalhe) – 01.09.10

Elisa acrescentou, ainda, em forma de colagem, o convite e a foto de seu casamento, o recorte do jornal onde aparece a aprovação no concurso público para professor do município e uma listagem feita por ela, realizada em 2002, contendo as metas que pretendia alcançar em sua vida pessoal e profissional.

Elisa e sua história encontram-se presentes nos espaços das páginas de seu portfólio, onde coexistem elementos coletados e colados significativamente. Com essas composições, ocorre uma

liberação dos limites da superfície bidimensional, na medida em que Elisa agrega objetos ao seu portfólio. Elisa constrói sobre o suporte, dificultando a definição do que seja o seu trabalho: é um desenho com colagens, uma pintura sem tintas ou uma colagem tridimensional? Elisa extrapola as lógicas de si e da composição de seu portfólio, elaborando uma complexa construção a ser percebida pelos sentidos.

Percebo que existem múltiplos sentidos e significados contidos no portfólio de Elisa e entendo que cada pessoa que, porventura, tivesse acesso a esse material, compreenderia o trabalho de formas diferentes. Penso que o universo contido na sua produção torna impossível o seu registro em palavras; e nem mesmo as imagens conseguem traduzi-lo. O que interessa e tem validade para a pessoa que realiza um trabalho de arte é a congruência percebida entre os fatos relatados através das imagens e a impressão de autenticidade que eles revelam.

É o que aponta Duarte Júnior, ao afirmar que:

A arte, em todas as suas manifestações, é, por conseguinte, uma tentativa de nos colocar diante de formas que concretizem aspectos do sentir humano. Uma tentativa de nos mostrar aquilo que é inefável, ou seja, aquilo que permanece inacessível às redes conceituais de nossa linguagem. As malhas dessa rede são por demais largas para capturar a vida que habita os profundos oceanos de nossos sentimentos (DUARTE JÚNIOR, 1983, p. 48).

Elisa apresenta a visão de sua história como um pequeno universo composto por uma teia dinâmica de relações familiares e profissionais registrado em seu portfólio. Nesse sentido, posso concebê-lo como uma espécie de holograma<sup>29</sup> – cada página contém o todo, ou seja, cada mínimo recorte, desenho, pintura ou colagem possui uma informação integral acerca do tema escolhido.

Ao elaborar seu portfólio, Elisa constrói, experiencia e investiga formas de ser e de viver, projetos de vida, sonhos, aspirações, modelos, investimentos, que concretizam os seus sentimentos e ideias a respeito de si mesma. Ela afirma que “no portfólio estão as minhas vivências, e ter feito ele foi uma experiência” (ELISA, ENTREVISTA, 08.09.10).

O envolvimento com o grupo possibilitou o compartilhamento das criações de Elisa. Ao mesmo tempo em que suas criações são consideravelmente particulares, portanto experienciais, também pertencem às histórias comuns dos colegas -professores, os quais provavelmente, também “não fogem à luta”. Elisa reflete e considera que as vivências formadoras e a construção do portfólio carregam sentidos para si, tornando-se experiências.

Segundo a minha percepção, entendi que construção do portfólio propiciou aos professores a incorporação de seus saberes numa prática pedagógica na qual se produziram e/ou transformaram-se através de imagens que tinham de si mesmos. Dessa forma, estabeleceram-se relações reflexivas acerca de si e do grupo, reconhecendo-se e produzindo-se nessas relações de forma semelhante ao proposto por Larrosa (2000) referindo-se às

---

<sup>29</sup> Tema trabalhado no capítulo 3 desta pesquisa.

práticas pedagógicas de si.

O conjunto de atividades caracterizadas como práticas pedagógicas coletivas de si através da arte possibilitaram a criação de um espaço de expressão das subjetividades e de (re)invenção dos modos de ser e pensar dos professores. Nesses espaços, os professores produziram saberes que lhes possibilitaram, através da autorreflexão, serem percebidos e verbalizados no momento em que realizaram as atividades artísticas nos encontros.

Assim, o espaço de discussão entre os participantes dos encontros permitiu o intercâmbio de vivências, sensações e sentimentos ocorridos durante as criações artísticas, permitindo uma revisão de fatos ocorridos nas vidas desses professores e estabelecendo relações com a sua profissão.

As vivências artísticas compartilhadas pelos colegas -professores tornaram-se, consideravelmente, experiências, na medida em que motivaram reflexões, deslocamentos, mudanças e reequilíbrios nas suas ideias, atitudes e posicionamentos. De certa forma, as práticas artísticas constituídas no espaço escolar fizeram sentido aos docentes, compondo diferentes arranjos e/ou indagações, buscando estabelecer no seu cotidiano de trabalho novas formas de mobilização e entendimento, promovendo o equilíbrio e a integração entre o sensível e o inteligível.

## 5 RELAÇÕES REFLEXIVAS – O RETORNO DOS FIOS A SUA CONDIÇÃO SINGULAR

Quero dizer que temos muitas coisas em excesso nos dias de hoje. A única coisa que não temos o suficiente é tempo, mas a maioria de nós tem tudo, em excesso. E ter tudo em excesso significa que nada temos. E a atual superabundância de imagens significa, basicamente, que somos incapazes de prestar atenção. Somos incapazes de nos emocionarmos com as imagens. Atualmente, as histórias têm que ser extraordinárias para nos comoverem. Porque as histórias simples... não conseguimos mais vê-las.<sup>30</sup>

---

30 Depoimento do cineasta Win Wenders registrado no documentário *Janela da Alma* (2002).

## 5.1 SABER DE SI, SABER DOS OUTROS PELA AUTORREFLEXÃO – UMA CONSTRUÇÃO NA MEDIDA DE SUAS POSSIBILIDADES

No documentário *Janela da Alma*, Win Wenders afirma que estamos passando por uma situação de incapacidade de sensibilização pela oferta exarcebada *de tudo*, ocasionando uma cegueira em relação aos detalhes do cotidiano. A partir da afirmação de Wenders, pensei: *estariamos nós, professores, imersos nos afazeres múltiplos da profissão e, ao mesmo tempo, atentos às relações entre os nossos saberes e as vivências cotidianas?*

É importante refletir sobre o conceito de saber para que se possa avançar na discussão. Utilizo essa palavra na acepção proposta por Charlot (2000), para o qual o saber é uma forma de representação de uma atividade, de estabelecimento de relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com outros. Para o autor, “não há saber que não esteja inscrito em relações de saber” (p. 63); dessa forma, ele defende a ideia de que a educação deveria ter como objeto de interesse os processos que levam o sujeito a adotar uma relação com o saber e não apenas a acumulação de conteúdos intelectuais. Suas pesquisas auxiliam na compreensão de que o saber não existe independente das inter-relações humanas, mas é pertencente à rede de relações estabelecidas pelos sujeitos em comunicação. Assim, o autor busca entender “como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência [...] como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como [ele] se

constrói e transforma a si próprio” (CHARLOT, 2005, p. 41).

Trago, neste espaço, a discussão dos professores sobre os saberes de si e do outro e as reverberações contidas no processo das inter-relações, pelo fato dessa categoria ter sido apontada pela maioria dos pesquisados.

Embora as pesquisas realizadas por Charlot e a equipe ESCOL<sup>31</sup> sobre as relações com o saber partam de estudos sobre as relações entre a origem social e o sucesso ou fracasso escolar do estudante, penso que os seus achados são adequados para as categorias elencadas para discussão nesta pesquisa.

Charlot (2000) reflete sobre os conceitos de saber e de aprender e suas diferenças. Saber, no sentido estrito da palavra, significa um conteúdo intelectual; o termo aprender tem um significado mais amplo, pois abarca várias formas de aprender. Aprender pode ser entendido como a aquisição de um saber (aprender História ou Ciências, por exemplo), o domínio de um objeto (utilizar um instrumento) ou uma atividade (aprender a andar de bicicleta, aprender a ler), a aquisição de formas relacionais (aprender a cumprimentar, a brincar). Nesse contexto, o aprender não fica estrito à obtenção do conteúdo intelectual, mas abrange todas as relações que o sujeito estabelece para adquiri-lo. O autor entende que a “relação com o saber” designa a relação com o “aprender”, qualquer que seja a forma de aprender, e não apenas a relação com

---

31 Bernard Charlot foi coordenador da equipe de pesquisa Education Socialization et Collectivités Locales (ESCOL) da Universidade de Paris VIII. Com esta equipe investigou as relações com o saber e as redes de ação educativa numa área de educação em Saint-Denis, França.

um conteúdo intelectual, que representa apenas uma das formas de aprender.

Assim, analisar a relação de um sujeito com o saber é entender as relações epistêmicas, sociais e identitárias desse sujeito imerso no processo de aprendizagem que ocorre simultaneamente.

A relação epistêmica com o saber parte da ideia de que “aprender” apresenta diferentes significados para as pessoas.

As relações sociais do sujeito com o saber expressam as condições sociais do indivíduo e as relações sociais que estruturam o contexto no qual o sujeito está inserido. No entanto, Charlot (2000) aponta que apesar das relações sociais estruturarem a relação com o saber e com os sujeitos, elas não a determinam, pois essas relações são singulares.

O processo de aprender implica numa construção de si mesmo, uma construção da identidade do sujeito. A relação de identidade com o saber também é construída no envolvimento com o outro; o outro me ajuda a aprender, como também ele aprende nesta relação.

Entendo que as três dimensões citadas por Charlot (2000): epistêmicas, sociais e identitárias são indissociáveis e estão presentes nos saberes de si e do outro, ocorrendo de forma simultânea nas relações estabelecidas pelos sujeitos em seus contextos.

Nas reflexões dos professores desta pesquisa percebi que as dimensões apontadas por Charlot (2000) estavam presentes. Os saberes dos sujeitos envolvidos no contexto originavam-se dos sentidos empreendidos por eles na busca de entendimento e construção

de si mesmos, pois, como afirma Charlot, “não há saber se não para um sujeito, não há saber se não organizado de acordo com as relações internas [dele], não há saber se não produzido em uma confrontação pessoal” (2000, p. 61). Dessa forma, a ideia de saber implica o sujeito, suas atividades e as relações que ele estabelece consigo mesmo e com os demais, para todos construírem, produzirem, distribuírem e partilharem este saber.

No início de 2010, em virtude de conflitos no grupo e pela incompreensão do espaço/tempo destinado às reuniões, os professores da escola pesquisada questionavam-se sobre a importância desses encontros, estando dispostos a suspendê-los, pois preferiam executar outras atividades ou mesmo ministrar aulas naquele horário. Numa das primeiras reuniões pedagógicas do ano letivo a questão foi levantada pela maioria do grupo e colocada em discussão. Dos nove professores presentes, apenas quatro se manifestaram a favor da continuação das reuniões. A situação foi presenciada por Joana, que posteriormente em um encontro comentou:

Quando eu cheguei aqui no começo do ano, queriam acabar com este espaço. Eu disse: gente, isso é tudo que se quer nas escolas! Eu entendi a conjuntura daquele momento, mas nós é que temos que ajudar, está nas nossas mãos, eu acho que é fundamental [termos as reuniões]. Às vezes a gente não pode olhar para a cara do colega, porque tem um monte de coisas para falar e não consegue. E aquilo vai enchendo os “potes” e aí eu “tô por aqui...” e não consigo nem olhar para ele... Se a gente tivesse conversado uma vez por semana,

pouco tempo que fosse, eu teria podido conversar, e não ia ser daquela maneira! (JOANA, ENCONTRO, 18.08.10).

Naquele momento, apesar de uma minoria dos professores posicionar-se a favor da continuação do trabalho conjunto nas reuniões, essa ideia foi acatada pela maioria que entendeu a necessidade de manutenção desse espaço de discussão. Na minha concepção, esta situação constituiu-se num primeiro movimento participativo, no qual alguns professores abriram mão<sup>32</sup> de suas certezas, compreendendo as próprias dificuldades e dos demais, e percebendo a importância das experiências pessoais e coletiva, decidiram dialogar, retomando as questões intrincadas.

Considero este o primeiro momento registrado na pesquisa de reflexão, amadurecimento e relação com o saber exposto pelo grupo, uma vez que a decisão tomada no coletivo foi primordial para a evolução do trabalho de investigação. Percebi que essa experiência vivenciada pelo grupo pertence ao campo das

experiências que alicerçam a aprendizagem dos professores durante sua vida, o que se processa nas suas várias dimensões, pessoal, social e profissional, favore[cendo] a formação experiencial, mobiliza[ndo] uma pedagogia interativa e dialógica, pois a reflexão individual, para avançar, convida à participação (WARSCHAUER, 2001, p. 168).

---

32 O termo “abrir mão” significa, neste caso, desistir de manter um posicionamento inicial, propiciando abertura para o diálogo ou questionamento.

Houve reflexão dos docentes a partir das experiências vivenciadas nas oficinas de pintura e colagem, que evidenciaram a importância da manutenção do espaço das reuniões, como relatado por Roberta e Joana em suas entrevistas:

O que nos vemos aqui neste momento de encontro, de reunião da quarta-feira, é diferente e atípico. É uma coisa só nossa, o momento de se encontrar, de procurar juntos... porque nas outras escolas eu não percebo isso (ROBERTA, ENTREVISTA, 06.10.10).

Quando tu vês o colega falar e se expor sem medo, sem pudor, a gente pensa assim: puxa... se tivessem mais oportunidades desse tipo... como não seria melhor! A gente poderia debater, sentar, conversar e ser sincero, falar das coisas boas e das coisas ruins juntos, acho que seria bem melhor o nosso trabalho. As pessoas seriam mais abertas, menos armadas, porque me parece que as pessoas têm muitas mágoas, né? (JOANA, ENTREVISTA, 08.09.10).

Nas vivências constituídas pelos momentos de discussão e produção das diferentes formas artísticas ocorreram processos de recuperação de saberes reconhecidos pelos professores participantes, como se pode verificar na fala de Elisa:

Eu acho que a gente aprendeu a todo o momento, a gente aprendeu uma coisa que é muito legal,

que é ver o outro. A gente aprendeu a enxergar o outro. Eu aprendi, eu enxerguei algumas pessoas ali que eu não enxergava... Pois eu trabalho com todas elas há vários anos, a maioria há seis anos, e algumas se mostraram ali, eu não tinha noção... (ELISA, ENTREVISTA, 08.09.10).

Podemos observar na fala de Elisa apontamentos em relação aos saberes apreendidos no envolvimento grupal e na criação solidária de saberes. Para a professora, que afirma ter aprendido a ver os colegas, enxergando-os de forma diferente, a relação de identidade com o saber foi construída no envolvimento com o outro; ao mesmo tempo em que o processo de aprender implicou em um movimento de construção de sua identidade, possibilitando à professora reconhecer-se como alguém que se desconhecía ou mesmo não era percebida pelos colegas. Assim, ao concordar com Tardif (2002), posso entender que

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: 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, etc. (TARDIF, 2002, p. 11).

Os saberes mobilizados no espaço das práticas pedagógicas coletivas de si possibilitaram, através da autorreflexão, serem reconhecidos e verbalizados tanto no coletivo com os professores, quanto nas entrevistas com a pesquisadora. As entrevistas

propiciaram o resgate das situações vivenciadas e percebidas pelos professores. Esse distanciamento do fato ocorrido é necessário à reflexão do professor, para que, através da descrição do acontecido ele possa perceber e lidar melhor com situações difíceis. Compreendendo melhor as questões suscitadas nos encontros, Elisa concluiu que é importante escutar o colega

porque tu enxergas as tuas questões no outro também. Enxergas o teu trabalho refletido no trabalho do colega. Vês o todo... que tudo não depende só de ti! Daí tu vês que é o sistema, que se eles [os alunos] não estão bem contigo, com o colega também não estão. Algo que não funcionou contigo e com o colega funcionou, porque ele fez de uma maneira diferente, escutar isso... é fundamental! (ELISA, ENTREVISTA, 08.09.10).

Elisa, em momento de autorreflexão, afirma que encontrou reverberações de seus questionamentos ao se defrontar com o trabalho dos colegas. Assim, observando e refletindo sobre o processo de escuta, ela consegue verbalizar um conhecimento obtido na sua mobilização.

Os encontros, apesar de serem semanais, tornavam-se objeto de discussão em outros momentos. Frequentemente os professores comentavam as observações sobre os colegas em função dos trabalhos realizados e das trocas reflexivas suscitadas no grupo.

Por exemplo, durante o percurso de retorno do trabalho para casa, Marcos me relatou a surpresa que teve com uma colega

que expôs para o grupo a situação de como ela se percebia no mundo. Ele me explicou que em seu entendimento “ela vivia num mundinho!” Marcos afirmou que só compreendeu a situação exposta pela colega porque agora “estava vendo o outro de maneira diferente, de uma forma que ele ainda não conhecia” (REGISTRO NO CADERNO DE CAMPO, 18.08.10). Assim, posso afirmar que Marcos aguçou sua percepção em direção à colega, colocando-se no lugar dela e entendendo, ainda que parcialmente, as razões da atitude do outro.

Brandão afirma que pesquisamos descobrindo, conhecendo e sabendo de outro que tem múltiplas e complexas razões que “nos desafiam a aprender a substituir a manipulação pela comunicação, o controle do outro pela interação com o outro, e a transferência de informações entre sujeitos desiguais pela troca de conhecimentos entre pessoas diferentes” (2003, p. 60).

As práticas pedagógicas coletivas de si provocaram uma transformação na experiência que os professores tinham de si mesmos e dos colegas, pois através delas os participantes iniciaram uma relação reflexiva consigo mesmos (que talvez já existisse anteriormente, mas que não fora exposta para o grupo), produzindo-se como sujeitos, conforme proposição teórica apresentada por Larrosa (2000). Pode-se dizer que o trabalho em grupo produziu uma modificação nas relações que os professores estabeleciam consigo mesmos, originando novas experiências pedagógicas.

O caráter pedagógico da relação com o saber foi apontado por Joana, ao explicar as relações que se estruturaram no contexto da investigação. Ela afirmou que o encontro “foi mais pedagógico

do que as próprias reuniões pedagógicas que a gente teve até hoje” (JOANA, ENCONTRO, 08.09.10).

A professora reconhece a evidência do ocorrido em função de que “as pessoas estavam dispostas a ajudar, dispostas a falar sobre si e sobre o seu trabalho, sobre as suas aulas, suas vivências e experiências” (JOANA, ENCONTRO, 08.09.10).

Aqui está presente uma relação com o saber que depende da natureza do desejo no sujeito como um ser social e singular. Tal concepção de saber vem ao encontro da proposição de Tardif (2002), ao se referir ao saber como uma construção coletiva de trocas discursivas, que se desenvolvem no espaço do outro e para o outro. Os saberes móveis e mobilizadores são saberes objetivos, de apreensão de códigos de relações discursivas, de convivência, como também são saberes singulares, saberes de si que reconhecem o outro na inter-relação.

Dessa forma, aprender e adquirir saberes disponibilizados no grupo depende de um posicionamento pessoal em relação a eles, ou seja, o sujeito tem o desejo manifesto de estar ali e de participar nesse grupo. Portanto, concordando com Charlot, posso afirmar que “o sujeito não tem uma relação com o saber, ele é a relação com o saber. [...] Estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo – portanto, também como sujeito aprendiz” (2005, p. 42).

A reflexão individual dos professores aconteceu pela sua participação no grupo, o que fez com que eles pensassem sobre si mesmos como profissionais e pessoas, reconhecendo que nesses encontros lhes foi possibilitado uma imersão em sua condição

existencial, conforme depoimento de Ísis.

Para mim foi pedagógico, eu comecei a pensar mais que eu estou muito alienada, que eu estou tão insatisfeita, mas que eu não faço nada para mudar! [...] Eu sei que eu estou desgostosa com a linha que eu segui na minha vida, em relação à minha profissão, não só em relação à minha profissão... Mas com este trabalho eu comecei a pensar na minha profissão, e eu estou muito acomodada, eu não dou realmente espaço que tem que dar para mudar, entendeste? (ÍISIS, ENTREVISTA, 29.09.10).

Assim, Ísis evidenciou o caráter pedagógico do saber de si, no qual reconhece a necessidade de mudança de profissão e da falta de abertura pessoal para que o processo em direção a essa transformação aconteça.

Conforme afirma Charlot (2000, p. 48), “toda a relação consigo mesmo é relação com o outro. Toda a relação com o outro é relação consigo mesmo”, e é nessa duplicidade relacional que o sujeito estabelece relação entre o eu e o outro num mundo de trocas que ultrapassam a própria relação.

Assim, o saber de si depende da abertura do sujeito ao outro e ao mundo, numa condição de “explorar, sair sem medo, [de não saber se vai] encontrar alguma coisa” (ÍISIS, ENTREVISTA, 29.09.10). Essa situação esteve presente no depoimento de Ísis sobre o trabalho realizado no encontro. Ela considerou que “esse trabalho foi um autoconhecimento, porque ajudou a gente a se

resolver!” (29.09.10).

Roberta, em fala semelhante à de Ísis, explica que a experiência relativa ao autoconhecimento foi “um momento de conhecimento, um momento de autoconhecimento, [pois quando] tu te expões, tu te analisas, te autoavalias, [também] é um momento de conhecer o outro, de conhecer outros, de sentir o outro” (ROBERTA, ENTREVISTA, 06.10.10).

Todos os movimentos de análise, avaliação e percepção efetuados por Roberta pertencem ao campo do conhecimento objetivo, que “é um saber que passa objetivamente em e através de uma subjetividade”, segundo reflexão de Brandão (2003, p. 61). Essa forma de conhecimento pressupõe

uma outra compreensão a respeito de nós mesmos como seres da vida e como sujeitos do conhecimento, o que torna então possível a emergência de outros métodos e outras ferramentas de trabalho científico e pedagógico (BRANDÃO, 2003, p. 61).

Na mesma linha de pensamento, Nóvoa (2009) aponta para a necessidade de construção de

um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica, [pois conhecer este tema é] decisivo para se compreender a especificidade da profissão docente, [e] para que [o professor construa] percursos significativos de

aprendizagem ao longo da vida (NÓVOA, 2009, p. 08).

Para o autor, o conhecimento pessoal construído no desenvolvimento profissional docente envolve “qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente” (2009, p.08).

Percebi, nos movimentos da pesquisa com os professores, que o saber de si e do outro é dependente de certas condições, tais como o contexto e o tempo nos quais o professor está inserido. Falando sobre as imagens que os professores elaboraram a respeito de como se viam e como viam os colegas, Pedro afirmou que

a percepção dos outros a teu respeito varia de ambiente para ambiente, é muito difícil saber dos outros! Até para gente se autoconhecer um pouco mais é necessário saber do outro. Então eu acho que se a gente tem um tempo para conversar, acaba se conhecendo melhor, para aprender a conviver contigo mesmo (PEDRO, ENCONTRO, 07.07.10).

A ideia presente na epígrafe deste capítulo, trazida por Win Wenders no documentário *Janela da Alma*, menciona o fato de que a “única coisa que não temos o suficiente é [o] tempo”, está presente na fala de Pedro, para o qual é um condicionante nos processos de saber de si e de saber do outro. Esse fato também é apontado por Joana, ao afirmar que “na escola não temos tempo, tu fala um pouco com um, um pouco com outro... mas não com todos! E aí

depende da observação de cada um, e [...] ninguém tem tempo pra conversar, prá observar, então por isso não é possível as pessoas captarem isso...” (ENCONTRO, 07.07.10).

Percebo a partir das afirmações dos colegas-professores a necessidade iminente da criação de tempos e espaços de produção e mediação da experiência e do saber de si na escola. Fazendo uma reflexão sobre as situações enfrentadas pelo professor em relação à sua formação na escola, Joana entende que este espaço está doente, conforme explica no depoimento a seguir.

Eu falo nisso muito com as colegas, e grande parte dessa doença vem pelo fato da gente não parar para conversar. Quando tem uma reunião, tem gente que quer falar, as pessoas começam a falar tudo junto, as pessoas trazem vários assuntos ao mesmo tempo, por quê? Porque não se tem um momento de parar e conversar. E quando se tem, todo mundo quer falar ao mesmo tempo, todo mundo quer falar tudo! (JOANA, ENCONTRO, 18.08.10).

Este tempo/espaço das práticas pedagógicas coletivas de si promoveu o questionamento dos professores em nível pessoal e profissional. Ou seja, a reflexão dos professores proporcionou um aprofundamento, a princípio, em suas questões pessoais e, por consequência, uma reflexão sobre suas práticas profissionais. Talvez o que os professores nomeiem de tempo seja mais do que apenas um intervalo cronológico: talvez eles necessitem da criação

de espaços internos e externos de expressão e reflexão na escola, ou seja, de espaços de relação e comunicação consigo mesmos, com os colegas-professores e com os alunos parceiros de trabalho.

Conforme afirma Charlot (2000, p. 63), “[...] as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais. Essas relações de saber são necessárias para constituir o saber, mas, também para apoiá-lo após sua construção”.

Assim, na condição de grupo, ficamos na dependência da instalação de um determinado tempo/espaço escolar que dê manutenção aos processos de valorização dos saberes produzidos no contexto pelos professores, equipe diretiva e instâncias gerenciais de ensino. Porém, verifiquei que o maior desafio se encontra no âmbito interno da escola, pois os próprios professores tinham dúvidas a respeito da continuidade da realização das reuniões das quartas-feiras.

Entendo que o saber de si e do outro pela autorreflexão só é possível na medida em que o sujeito se dispõe à relação com o mundo que a constituição desses saberes supõe. A relação com o mundo, que é antes uma relação consigo mesmo e com o outro, deve ser um objeto pedagógico, ou seja, envolve processos de ensino, aprendizagens e saberes a serem apreendidos, reconhecidos e abertos à autorreflexão. Dispor-se a essas 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.

Posso reconhecer, concordando com Charlot, que a relação do saber estabelecida com o mundo, consigo e com os outros implica em prazer, mas também implica em abandono, temporário ou definitivo, “de outras formas de relação com o mundo, consigo e com os outros” (2000, p. 64). Portanto, entendo a necessidade de implementação de mudanças de posicionamentos e ideias, como também a desistência de formas obsoletas de pensamentos e ação nas inter-relações cotidianas pessoais e/ou profissionais escolares.

Os acontecimentos do cotidiano escolar anunciam a necessidade de reflexão sobre as ideias e concepções arraigadas no íntimo dos sujeitos, para que possamos, todos professores e comunidade escolar, modificar, reorganizar, refazer práticas e/ou reafirmar paradigmas que ainda se mostrem válidos para a realidade educacional.

Como afirma Nóvoa (2009), a educação passa por momentos de grandes indecisões e de diversas perplexidades. “Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas” (NÓVOA, 2009, p. 11).

A valorização da organização escolar como local para mudança e produção de saberes advém do desencanto com uma possível reforma global da educação e da necessidade de enfrentamento dos desafios educativos.

[A desconfiança da] capacidade política para enfrentar os problemas complexos da atualidade, abre caminhos para as iniciativas locais, mais adequadas à diversidade e singularidade de

cada comunidade e mais aptas para enfrentar a complexidade e a incerteza crescentes em nosso tempo (WARSCHAUER, 2001, p. 163).

Assim, paradigmas que buscam dar respostas definitivas para uma realidade que é singular e contextual e, que pretendam referendar práticas educativas como corretas ou verdadeiras, são incapazes de atender aos processos contínuos de construção dos sujeitos nas suas relações, um complexo contexto econômico, político, social e pessoal no qual todos hoje estão envolvidos. Esses processos sugerem que as certezas cedem espaço à existência de uma “tensão que impulsiona a busca de novos saberes que, ao se cruzarem, podem emitir sinais para a melhor compreensão da escola e da prática nela realizada” (CAMPOS; PESSOA, 1988, p. 185).

A sociedade contemporânea prenuncia sequências de acontecimentos onde predominam a dramatização das discussões educativas: todos sabem, já viram ou têm algo a dizer sobre a educação. Na mídia é frequente a denúncia ou a análise superficial dos problemas que cerceiam as práticas escolares e, nessa relação tumultuada, por conseguinte, predominam os interesses individuais. É requerido da escola o papel salvacionista da educação, ainda que perdurem na sociedade dúvidas a respeito da valorização desse espaço, pois os professores

estão na mira de todos os discursos. São o alvo mais fácil de abater. No passado, construíram uma imagem social respeitada: eles detinham as chaves da mobilidade social e o prestígio do saber. Hoje,

há meios mais eficazes de promoção na sociedade, e o saber (ou, ao menos, a informação) expandiu-se um pouco por toda a parte. Os professores ressentiram-se dessa dupla perda e têm dificuldade em reconstruir uma nova identidade profissional (NÓVOA, 2003, p. 26).

Nóvoa (2009, p. 5) afirma que existe um excesso de discursos, “uma inflação discursiva sobre os professores”, ou seja, ocorre uma difusão de teorias advindas da “comunidade de formação de professores, em particular dos departamentos universitários na área da Educação, dos especialistas internacionais e também da indústria do ensino”. Para o autor, os docentes não foram os autores desses discursos

“e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos. Devemos ter consciência deste problema se queremos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos que parecem tão óbvios e consensuais” (NÓVOA, 2009, p.5).

Os professores, como agentes centrados na escola, sofrem as consequências das mudanças estruturais e paradigmáticas da sociedade.

Nóvoa<sup>33</sup> aponta a necessidade de reconstrução da profissão a partir da reflexão entre os professores com vistas à construção sociológica da profissão. Sugere que o desenvolvimento de uma comunicação aberta sobre os problemas educacionais intensifica a construção de novos saberes e auxilia no desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Ele afirma que muitos professores estão confusos; porém quem não está confuso também pode estar enganado, pois “tudo que é evidente, mente!”, ou seja, os docentes precisam ver além do que as aparências e certezas evidenciam. O autor justifica a afirmação ressaltando a necessidade que todos têm de inventar novos modos de agir, viver e pensar em sociedade, para conseguir emergir da “crise profunda” da educação. E, sugere que, para tal, não é preciso encontrar temas novos, mas definir novos olhares; refletindo profundamente sobre os problemas ao invés de dar soluções fáceis e preconcebidas. É neste cenário que se encontram professores, alunos, comunidade escolar e sociedade.

Durante a pesquisa retratada neste relatório, encontrei diferentes questionamentos sobre a profissão docente e sobre os problemas enfrentados pelos docentes em suas atividades cotidianas. Um dos pontos incisivos trazidos pelos professores diz respeito à valorização profissional.

Joana admite que considera importante ser vista e “respeitada por tudo que já fez, pelo que construiu” (ENCONTRO, 18.08.10). Apontando diferenças entre as escolas onde trabalha, ela explica que se sente desvalorizada por não ser chamada para as reuniões do Conselho de Classe.

---

33 Conferência do Prof. Dr. António Nóvoa, em 24 de abril de 2010 no XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte, MG.

Na outra escola é [melhor], mas aqui parece que eu comecei de novo! A gente [como professor especializado em Educação Física] não precisa participar do Conselho de Classe nem reunião... por quê? Porque quando eu cheguei, eu ia com os alunos para aula enquanto os professores da turma estavam no conselho de classe. E eu disse aqui no último conselho de classe: vem cá... eu não sou professora da turma? Eu sou e eu quero ser vista desse jeito! E aí, eu digo, primeiro é uma valorização nossa, do profissional daquela área, para fazer com que outras pessoas valorizem a gente. Tem que se valorizar primeiro – é uma construção, é um processo (JOANA, ENCONTRO, 18.08.10).

Joana, ao falar da valorização de sua profissão, explica também a importância que vê em sua disciplina, o que, para ela, deveria ser um assunto legitimado em todos os contextos escolares. De forma semelhante à Joana, Valéria fala da valorização da sua disciplina e das repercussões dessa situação na sua atividade profissional.

Eu gosto de Inglês, mas eu detesto dar aula, porque tem essa questão da língua estrangeira... Um aluno disse: *eu não posso rodar em inglês!* Mas, no fim das contas... e o guri está errado? Temos que ouvir essas coisas, eles não têm interesse, não estudam, isso é que te desmotiva, tu tentas, eu estou sempre procurando na internet, no jornal, mas tem coisas que não agradam [aos alunos] (VALÉRIA,

ENCONTRO, 18.08.10) [grifos da pesquisadora].

Os conflitos vivenciados pelas duas profissionais falam da valorização de sua profissão e das suas disciplinas de trabalho em situações diferentes, apontando problemáticas, contradições e tensões presentes na construção profissional do professor como situações inerentes ao ato de ensinar e aprender.

Em relação ao trabalho diário com os alunos, Tardif (2002) explica que as ações empreendidas no movimento dialético do ensino e aprendizagem provocam “no professor o desenvolvimento de um conhecimento de si, de um conhecimento de suas próprias emoções e valores, da natureza, dos objetos, do alcance e das consequências dessas emoções e valores na sua maneira de ensinar” (TARDIF, 2002, p. 268).

Os questionamentos e depoimentos a respeito da validade das práticas pedagógicas dos professores produzem em seu íntimo, conseqüentemente, dúvidas quanto à importância do que realizam e do que representam no processo de aprendizagem do aluno. Essa situação faz com que o trabalho docente esteja sujeito à aceitação (ou reprovação) dos alunos. No caso de Valéria, o que deveria ser uma mobilização intelectual do aluno para aprender, torna-se uma dúvida implantada no íntimo da professora e expressada por ela com a seguinte pergunta: *e o guri está errado?*

A afirmação do aluno para a professora Valéria, em relação à impossibilidade de ser reprovado na disciplina de Língua Estrangeira, pode ser considerada como uma estratégia de sobrevivência do estudante, ou seja, uma tentativa de frear a ação

avaliativa do professor através do questionamento – segundo reflexão de Charlot (2008), referindo-se às formas alternativas de retenção dos processos de ensino e aprendizagem.

Questionada pelo aluno sobre a possibilidade de reprovação na disciplina de Língua Estrangeira, Valéria indaga-se sobre a validade da aprendizagem dos conteúdos de sua disciplina e sua importância no currículo escolar: “ela é pouco valorizada ou não é valorizada?” No encontro coletivo com os colegas, a professora admite que “tenta fazer alguma coisa, mas acha que não consegue!” (18.08.10), referindo-se às tentativas implementadas para recuperação da motivação relativa a essa disciplina.

Talvez o que Valéria tenha sentido na situação relatada é o entendimento de que a escola é um lugar específico para o ensino e para a aprendizagem, é um lugar de normas, direitos e deveres, de exigências e autoridade, enfim, um ambiente com condições necessárias para que o processo educativo aconteça, o que nem sempre pode ser compreendido pelos alunos.

Além disso, a escola é um espaço de ensinar e de aprender conteúdos pertinentes às áreas científicas, muitas vezes distantes dos alunos, o que pode contribuir para a criação de certo distanciamento deles com a experiência cotidiana. Assim, a escola fala aos alunos de fatos e situações que não pertencem às suas vivências cotidianas, pois também é de sua competência levar os jovens a compartilhar “universos que apenas existem no pensamento e na linguagem”. Dessa forma, a escola é fundamentalmente um espaço de ideias e palavras “que possibilitam a objetivação do mundo e o distanciamento para com ele e que abrem janelas para outros

espaços e tempos, para o imaginário e o ideal” (CHARLOT, 2008, p. 28).

Observei que, no caso da professora Valéria, há um investimento pessoal dela na aproximação dos conhecimentos científicos com a realidade dos alunos, uma vez que ela utiliza diferentes fontes de informação e propiciadoras de conhecimento, tais como o jornal e a internet, para efetuar suas pesquisas e estimular os alunos a estudarem. De qualquer forma, ela assume que “tem coisas que não agradam aos alunos” (ENCONTRO, 18.08.10), reconhecendo a singularidade das experiências individuais por eles vividas, pois afinal todos são diferentes, porém a professora entende que necessita da adesão do aluno à atividade intelectual, pois ninguém pode aprender no lugar do outro.

Situação semelhante à fala de Valéria, encontro em Charlot (2008) a reflexão sobre a interdependência dos processos de ensino e aprendizagem presentes nas relações entre professores e alunos. “Quem aprende é o aluno. Se não quiser, recusando-se a entrar na atividade intelectual, não aprenderá, seja qual for o método pedagógico da professora. [...] Em outras palavras, o aluno depende da professora, mas também esta depende daquele” (CHARLOT, 2008, p. 23).

Revelando a incidência de experiências favoráveis na sua atividade pedagógica na relação de interdependência necessária aluno-professor, Pedro admite uma qualificação positiva à sua profissão. Ele reconhece que a função do professor é “levar o conhecimento, o saber de um lugar pra outro, difundir valores, cultura e conhecimento. [Ele se apresenta como alguém que tem]

uma profissão de certa forma muito honrada, muito necessária, que pode despertar admiração ou respeito” (ENCONTRO, 18.08.10).

O depoimento de Pedro foi impactante e contundente num ambiente que, por vezes, duvida das suas qualificações positivas. Percebi, naquele momento, um clima de surpresa, talvez até de embaraço por parte dos colegas pela declaração e, conseqüente, entonação expressiva apresentada pelo colega em sua fala. Ainda que o discurso possa ter soado, naquele momento, demagógico aos olhos de alguns, um silêncio se fez no grupo. Agora me questiono: *o silêncio representava reflexão? Dúvida? Emoção?*

Pedro percebeu o silêncio dos colegas e declarou: “agora ficou esse silêncio que eu acho muito constrangedor...” Ele justifica a sua declaração afirmando que se vê na profissão de professor como alguém

dedicado, procurando fazer o meu melhor, porém nem sempre eu consigo, eu sou muito crítico! Mas, às vezes por força das circunstâncias, acabo fazendo o simplesinho... Mas eu me dedico, eu me preparo, corro atrás, procuro ser justo com os alunos. Isso me atrapalha um pouco... mas eu não gosto de injustiça, né? O que por um lado é válido, mas também o aluno se sente meio cobrado em exaustão... (PEDRO, ENCONTRO, 18.08.10).

Apesar de saber da tarefa importante desenvolvida pelo professor, Pedro explica que devido às situações adversas encontradas na sala de aula, em especial a falta de adesão do aluno

ao processo de ensino e de aprendizagem, denominado por ele de “força das circunstâncias”, resolve propor um trabalho de menor desafio intelectual aos alunos. Essa ação do professor Pedro pode ser explicada como “uma estratégia de sobrevivência”, segundo conceito de Charlot (2008).

Esse subterfúgio revela um mecanismo de resistência empreendido pelo docente para lidar com as dificuldades e embates vivenciados junto aos alunos, o que provavelmente gera fragilidades no ensino e na aprendizagem cotidianas de professores e alunos.

Na visão de Charlot (2008), atitudes como as desse professor não se caracterizam como uma resistência à mudança, no sentido de negação dos professores quanto às tentativas de inovação pedagógica. O autor explica que quem propõe “uma mudança significativa desestabiliza as estratégias de sobrevivência do professor e este não recusa a mudança, mas a reinterpreta na lógica de suas estratégias de sobrevivência – o que, muitas vezes, acaba por esvaziar o sentido da inovação” (CHARLOT, 2008, p. 23).

Nesse movimento e negociação pedagógica é requerido dos alunos que aceitem o que é trazido pelo professor ou que, pelo menos, considerem a validade do que é preparado por ele. Porém, o que se observa, em alguns casos, é a rejeição do aluno ao que é ofertado pelo professor, ainda que o mesmo faça um grande esforço para atualizar-se, recorrendo às tecnologias disponíveis, como apontado anteriormente por Valéria. Esse fato causa desmotivação ao professor, como exemplifica Ísis, ao relatar uma situação ocorrida em sala de aula:

Eu encontrei um material na Super Interessante [revista], eu cheguei na aula com o texto, e os alunos só queriam conversar, eles não estão nem aí para o que tu trazes... Só querem saber de ficar olhando para fora da aula para ver os guris que estão jogando e falar do baile... E eu não consigo estimular a turma, ter interesse pela minha disciplina, e isso me desmotiva! Daí, resolvo fazer o arroz com feijão<sup>34</sup>, apesar de eu ter pesquisado na Internet, na revista algo que eu que gostei, eu não consigo passar aquele gosto pra eles! Eu fico frustrada, e às vezes quando eu saio de casa, eu já penso: bah... hoje tem que dar aula ali... (Ísis, ENCONTRO, 18.08.10).

Encontro na fala de Ísis a expressão “fazer o arroz com feijão”, que de outra forma repete a personificação do “simplesinho” sugerido por Pedro. Tais termos servem para justificar a aderência deles, por força das circunstâncias, às estratégias de sobrevivência profissionais.

Porém, os professores encontram outras formas de valorização e aceitação no ambiente escolar. Ísis fala da autoestima no estabelecimento de contato com o trabalho dos colegas, em especial da motivação ocasionada pelas trocas com os professores. “O que me motiva são vocês! Às vezes eu vejo o trabalho dos colegas e isso me motiva, né? Eu peço para eles: deixa eu ver as tuas coisas. [E reconhece que o momento de reunião em grupo] é

---

34 Em termos linguísticos, feijão com arroz recebe diferentes conotações. Além de ser uma composição alimentícia comum e usual, se tornou também uma expressão que indica algo simples, fácil e/ou corriqueiro (WIKIPÉDIA, 2012).

muito agradável” (ENCONTRO, 18.08.10).

Nóvoa (2009), referindo-se à reflexão docente, questiona-se se os professores seriam hoje menos reflexivos em função das condições de vida e do trabalho enfrentados, da falta de tempo e das condições para exercer a profissão do que os seus antecessores.

Talvez possamos fazer outra pergunta que pode complementar a situação apontada pelo autor: hoje os professores são reflexivos apesar das dificuldades inerentes à profissão na contemporaneidade?

Quando questionada sobre o que é reflexão, Elisa afirma que

refletir é aquilo que volta para ti, é o vai e volta... [E refletimos quando] vamos além do simples pensar sobre aquilo que aconteceu, não só pensamos, mas tomamos alguma atitude em relação aquilo, [ou seja, a própria pessoa] modifica alguma coisa em relação a ela mesma (ELISA, ENTREVISTA, 08.09.10).

Elisa expressa, assim, o sentido reservado à reflexão em sua vivência cotidiana, entendendo-a como uma forma de construção e mediação pedagógica na qual a própria pessoa pode pensar sobre os acontecimentos e sobre si própria (a autorreflexão), problematizando, questionando e, mediante decisão pessoal, modificar posturas e formas de atuação. Para Elisa a reflexão é um investimento pessoal no qual o sujeito, além de pensar sobre, atua sobre as situações merecedoras de mudança.

Como sugere Larrosa (2000), o que se pretende com a prática reflexiva é formar e transformar o professor, no contexto de sua prática profissional e, sobretudo, a si mesmo. Geralmente, o processo de reflexão dos professores inicia no enfrentamento de dificuldades ocorridas na sala de aula, as quais o seu *modus operandi* habitual não consegue abarcar.

A intranquilidade gerada frente a essas situações conduz o professor a, no mínimo, analisar as suas experiências anteriores. Nessa reflexão estão presentes a ponderação de suas certezas costumeiras, a indagação sobre os fatos ocorridos, como, também, a intuição e a emoção. Na entrevista dada por Ísis, é possível perceber a reflexão que ela fez a partir da indagação da colega Roberta.

[...] uma coisa que falamos na última reunião e que eu tenho pensado em relação a isso também – a problemática da falta de interesse e do comportamento deles. Eu é que insisti muito nesse assunto, muitos falaram que o aluno devia se comportar e, aí a Roberta falou assim: *Mas o que é comportamento? Vamos pensar sobre o comportamento, o comportamento é falta de interesse que o aluno tem sobre aquela prática que nós estamos fazendo? E por que ele tem aquela falta de interesse? É porque não tem nenhum interesse pra ele, então quem sabe... se a gente fizesse um trabalho que o aluno tivesse interesse, será que o comportamento não mudaria?* (Ísis, ENTREVISTA, 29.09.10) [grifos da pesquisadora].

Ísis assume que “ficou pensando...” E, procurando dar uma resposta à indagação da colega, justifica que “não sabe como fazer, a gente não tem tempo para planejar, a gente não tem como se organizar...” (ENTREVISTA, 29.09.10). Ela reconhece as dificuldades enfrentadas no exercício da profissão, porém entende que existem momentos reflexivos presentes na sua prática pedagógica que atestam a necessidade de empreender mudanças em sua atuação docente. Ela pensa que os obstáculos profissionais

modificam o nosso comportamento. Até algumas afirmações que os alunos fazem, lembro de uma vez que a aluna disse para mim quando eu alterei a voz: *tá, não precisa falar alto comigo!* E eu pensei: *por que é que eu estou falando alto com ela?* Mas quando tu vês, já estás falando, te irritou, e aí tu te perde... E eu pensei assim: *eu tenho que ter mais autocontrole para não fazer isso, isso é um grande defeito meu!* Os alunos fazem a gente pensar! Todos os momentos me fazem refletir, na verdade, tens que aproveitar... (Ísis, ENTREVISTA, 29.09.10) [grifos da pesquisadora].

No depoimento de Ísis e na lembrança dela sobre a intervenção de Roberta, percebo que essas professoras questionam as aparentes certezas do cotidiano pedagógico, as quais poderiam, de outra forma, passarem despercebidas ou mesmo serem aliadas da reflexão.

No caso da indagação de Roberta foi levantada uma hipótese sobre o que é comportamento e falta de interesse dos alunos, pois

além dos fatos observados ela reflete ainda sobre as motivações de um fato acontecido anteriormente em sala de aula. Roberta, ao fazer questionamentos à Ísis sobre o comportamento dos alunos, em consequência, remete essas indagações para o grupo de colegas.

Ísis admite que os alunos contribuem com a reflexão dos professores, reconhecendo sua própria intolerância em relação à aluna. Os depoimentos dessas professoras me encaminharam para a observação de que quando os fatos carecem de respostas prontas é que as gasosas verdades se esvaem, expondo os conflitos e necessitando, dos professores, abertura e flexibilidade para lidar com a situação e disposição à mudança.

Assim, é possível pensar, a partir dos dois depoimentos, que uma pessoa “que reflete sobre suas próprias experiências de cada dia e do fio de sua vida reconhece que, mesmo nas dimensões mais simples e mais cotidianas, algumas formas embrionárias do exercício da investigação estão presentes” (BRANDÃO, 2003, p. 73).

Complementando as ideias do autor, entendo que no ofício de ser professor estamos sempre às voltas com perguntas endereçadas para nós mesmos e outras provocadas pelos alunos, questionando-nos em grupo e através de outras pessoas.

A “reflexão na ação” proposta por Schön (1994) está evidenciada nas falas das duas professoras. O movimento reflexivo mobiliza a criação de um repertório de hipóteses e soluções, que podem ser utilizadas em situações similares. Provavelmente as reflexões das professoras Ísis e Roberta serão incorporadas aos seus saberes. Saberes de si e do outro que, por meio da exposição

em grupo, poderão ser novamente repensados e, possivelmente, utilizados no questionamento de suas ações como docentes.

A partir disso, podemos inferir que novas situações a serem solucionadas surgirão no cotidiano. A resolução ou indefinição de saídas para os problemas futuros desse grupo de trabalho derivarão em oportunidades para diferentes temas de discussão, porém, ainda que as atitudes dos professores demonstrem a presença de práticas reflexivas, nem sempre essas atitudes se revelarão em resultados bem-sucedidos para todos os envolvidos. Ou seja, não há garantia de que uma atuação docente possa servir para todas as situações enfrentadas pelos professores, daí a necessidade da reflexão no cotidiano do trabalho docente. O professor que se dispõe ao diálogo com os alunos e com os colegas, assumindo responsabilidades e dedicando-se ao exame crítico da própria situação, busca alternativas para os problemas enfrentados. É o que aponta Dorotéia, quando questionada sobre o seu posicionamento reflexivo:

Ah, eu reflito. Acontece assim: tem palavras que tu falas, ou num fato que acontece... eu me reporto, entendes? E aquilo vai maturando dentro de mim, até que eu chego à conclusão – só que às vezes, é uma dura conclusão! Isso tudo mexe com a gente, né? Sentimentos, desejos, que a gente não pode... até expomos para os outros tudo aquilo que está lá dentro guardado, mas eles [continuam] a existir. Existe, né? (DOROTÉIA, ENTREVISTA, 08.09.10).

Dorotéia refere-se ao verbo reportar – voltar para trás, retroceder, fazer um recuo – no tempo subjetivo de suas vivências como professora. O regresso a um fato acontecido e sua posterior reflexão é percebido como parte de um processo de amadurecimento vivido pela docente, que necessita de certo período de tempo para explicitar o que acontece em seu processo de formação como professora. A professora remete-se aos processos de sentir, ouvir, falar e refletir que destranquilizam os professores, trazendo à superfície situações que nem sempre são expostas ao grupo, mas que subsistem em seus íntimos. Dorotéia assinala que, “às vezes, é uma dura conclusão!”, sintetizando em uma curta frase as dificuldades enfrentadas pela professora que reflete sobre suas vivências, e que com esse movimento sente-se, por vezes, naufraga em sua própria embarcação.

Assim, podemos concordar com Charlot quando afirma que “o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea” (2008, p. 21).

Essas situações apontadas pelo autor são vislumbradas pelos professores de forma não muito clara; por vezes, eles não têm uma visão ampla do contexto em que estão inseridos e seus desdobramentos. Por outro lado, a percepção acontece de forma aguçada, as farpas resultantes das problemáticas socioeducacionais projetam-se nos docentes e em sua atuação na escola.

Nóvoa (2009) apresenta alguns pontos para análise que, segundo ele, possibilitariam a promoção da aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores. Em destaque,



o autor cita a valorização do professor reflexivo, a formação de professores baseada na investigação, as culturas colaborativas e o do trabalho em equipe.

Em nossa pesquisa, os professores parecem reconhecer as mudanças ocorridas no envolvimento com o grupo, através das trocas de ideias e reflexão.

Tem coisas que tu não consegues enxergar a partir de um determinado viés e a pessoa te mostra! E tu comesças a pensar, e aquela maneira de ver, tu nunca havia enxergado... Aí, tu comesças a refletir: é realmente, eu nunca tinha pensado nisso! É como se abrisse uma porta, entendestes? (Ísis, ENTREVISTA, 29.09.10).

Nesse dia, após ouvir esse depoimento, pedi que Ísis me explicasse o que entendia por reflexão. Ela afirmou: “É pensar sobre as coisas, analisar, tentar fazer diferente a partir dessa reflexão” (ENTREVISTA, 29.09.10).

Quando a professora se refere à importância da flexibilização do pensamento a partir do que o colega mostra, fica evidente seu entendimento de que o processo de reflexão ocorre no momento do encontro e diálogo no grupo.

De forma semelhante, Marcos explica que reflete sobre o contexto da escola e de vida dos professores a partir das relações estabelecidas nas práticas pedagógicas coletivas de si proporcionadas com a presente pesquisa.

Naquele momento em que estamos juntos, conhecemos as pessoas... Eu acho que conheci, mais um pouquinho, não profundamente, mas tu percebes que as pessoas realmente se abriram... Então, tu vais conhecendo e entendendo muitas coisas que os outros fazem e porque fazem! Eu fiquei pensando e comentei contigo: Aquela pessoa que tu não esperavas, foi a que chegou, se abriu, e de repente, o mundo que ela vive a leva a certas situações... que às vezes, penso, quem somos nós prá julgar, né? (MARCOS, ENTREVISTA, 08.09.10).

Na fala de Marcos é evidenciada a importância do conhecimento e percepção do outro e seu entendimento sobre os colegas a partir da abertura surgida nos diálogos no coletivo dos professores. Ele afirma que refletir é “parar e pensar sobre mim, sobre a minha maneira de pensar e de agir” e demonstra que a partir dessa ação é possível efetuar mudanças a nível profissional e pessoal.

Tu vais entender a cabeça do aluno, ver ele pelo lado pessoal, no momento que ele se abre ou que ele se fecha... E dá prá ti parar e pensar o porquê disso. E os colegas, apesar das minhas resistências, né? Eu vou vendo no aluno, em casa... quantas coisas que eu mudei com a minha filha, fiquei pensando... Será que eu não estou cobrando demais, será que naquela resposta ela não está que-



rendo me dizer alguma coisa? Tu paras um pouco e pensas, não só no profissional, como eu que trabalho 60h, e falo na frente de todas as idades... claro que eu penso! (MARCOS, ENTREVISTA, 08.09.10).

Marcos faz uma relação sobre a sua atuação profissional e pessoal e demonstra que se propõe a promover mudanças em sua vida a partir da autorreflexão. Porém, conforme aponta Ísis, o empreendimento reflexivo só tem êxito se promover modificações nas práticas do sujeito. Nesse ponto a ação do professor depende de sua autodeliberação vivenciada nos momentos de reflexão e decisão.

O processo indicado por Ísis vem ao encontro do que propõe Nóvoa (2003). O autor sugere que a reflexão e a transformação empreendida pelo professor após o diagnóstico de uma situação-problema exige uma atitude

de pesquisa que tem uma dimensão individual (de reflexão de cada um sobre a sua própria experiência) e uma dimensão coletiva (de confronto da nossa reflexão com o olhar dos outros, em particular dos outros colegas). O que exige, sem dúvida, condições de trabalho e de exercício profissional que, muitas vezes, não existem nas nossas escolas (NÓVOA, 2003, p. 27).

Nóvoa (2003) aponta as potencialidades relativas à



reflexão numa situação de pesquisa individual e coletiva, porém ressalta a necessidade de um terreno propício para o seu pleno desenvolvimento profissional. Nas situações coletivas vividas, percebi que, embora os professores convivam com situações difíceis e, muitas vezes, complicadas na escola, eles refletem sobre as vivências, empreendendo para si uma cobrança em relação às realizações e ações a serem empreendidas na realidade escolar, como aponta Roberta ao afirmar que refletir não basta.

Eu reflito. Acho que isso é inevitável no ser humano. Mas eu reflito e tento me colocar numa situação de fazer, de agir, de realizar, entende, porque me incomoda muito só a reflexão, só a discussão, só o conversar, só o discutir, eu preciso realizar, então eu faço! Muito mais... às vezes eu acredito até que instintivamente... mas não é um impulso, é um objetivo que eu acredito que há nas minhas propostas (ROBERTA, ENTREVISTA, 06.10.10).

Quando Roberta se refere às realizações advindas dos processos de reflexão, entende que isso possa ocorrer instintivamente. Possivelmente ela se refere à capacidade natural reflexiva que tem todos os seres humanos. A reflexão é uma característica, um atributo dos sujeitos, porém, o que me interessa explicitar neste estudo, não é somente esse aspecto adjetivador dos professores e, sim, os processos de reflexão *na* e *sobre* a ação do professor que podem e devem ocorrer na escola, em especial no coletivo docente.

Assim, quando Roberta explica a necessidade de realização de ações a partir da reflexão, ela se refere à dificuldade de concretização na prática, de ideias que têm povoado as mentes dos profissionais da educação nas últimas décadas e que, por diversos motivos, têm se dispersado, caído no esquecimento ou virado um assunto desgastado. Quando Roberta se refere à necessidade de ação e realização de ações pedagógicas efetivas, lembra-se das “reuniões onde se discute e conversa e que, depois, as decisões caem no esquecimento” (ENTREVISTA, 06.10.10).

Assim, embora exista um consenso dos professores a respeito da necessidade de mudanças em suas práticas pedagógicas, ideia advinda provavelmente dos processos de reflexão, eles admitem que não conseguem, no cotidiano escolar, instaurar mudanças coerentes com suas ideias inovadoras, conforme afirma Pedro.

Tem muitos professores que trabalham de forma tradicional, porque não têm tempo de inovar. Nós trabalhamos sempre em sala de aula, e o trabalho da gente não é só esse. [...] Eu falo com os alunos sobre o ócio contemplativo. Às vezes, nós precisamos disso, e professor não tem esse tempo! Estamos sempre trabalhando... O que falta ao professor é ter mais tempo para ele ficar em casa corrigindo as provas, vendo um programa de TV, mexendo na internet... (PEDRO, ENTREVISTA, 29.09.10).

Talvez os professores reflitam e proponham soluções para seus problemas cotidianos, como a falta de tempo para modificar suas práticas pedagógicas, apontada por Pedro, ou a necessidade de realização de projetos, sugerida por Roberta.

Entre vítimas ou heróis, os professores vivem as contradições no modo silencioso de ser e de sobreviver profissional e psicologicamente, conforme conceitos de Charlot (2008), porém não podemos esquecer que os conflitos vivenciados pelos professores são situações sujeitas à reflexão, como afirma Elisa ao referir-se aos espaços de reflexão na escola.

Eu acho que existem muitas situações para reflexão e pouco ambiente. Quando eu comecei a trabalhar, eu disse: a educação só vai dar certo quando a gente tiver a educação como matriz de vida, não só como um trabalho... Ser educador é ser diferente das outras profissões, tu estás sendo observado o tempo inteiro. E aí, eu acho que a maioria de nós, inclusive eu, nós erramos porque dizemos para o aluno o que ele deve fazer, e nós fazemos outra coisa [não damos o exemplo]. E queremos que o nosso aluno reflita sobre a vida, mas nós não damos espaço para ele! (ELISA, ENTREVISTA, 08.09.10).

Elisa reconhece que a sua profissão oferece uma predisposição à reflexão, porém entende que o contexto escolar geralmente não oferece espaço para isso. Essa tensão vivida pela

professora é estendida aos alunos, quando ela percebe que gostaria que eles refletissem sobre suas vidas, mas que pouco é feito na escola para que isso aconteça. Talvez seja um reflexo da própria situação vivenciada pelos professores: eles refletem, mas pouco ou nada fazem para realizar mudanças em seu cotidiano – assim, desejam transformar a realidade em que vivem, mas sentem-se fragilizados e incoerentes quanto ao discurso levado aos alunos.

Os professores apontam formas de entendimento semelhantes em relação à reflexão e autorreflexão. Nessa confluência de ideias percebi que os professores refletem sobre a necessidade de mudanças em sua vida profissional. Eles reconhecem as contradições econômicas, sociais e culturais vivenciadas no cotidiano, como também explicitam as tensões intrínsecas aos atos de ensinar e educar. Porém, a maneira como eles administram essas pressões depende, também, da sua própria atuação profissional, do seu suporte psicológico e intelectual, da organização e funcionamento da escola e das exigências da sociedade, ou seja, o seu trabalho é resultado de seus saberes e das possibilidades de exercício de transformação em seus contextos.

Concluo, assim, que os professores são reflexivos, pois evidenciam o reconhecimento de formas de construção e mediação pedagógica pessoais, promovem o retorno do questionamento para si e para o grupo, problematizando e modificando formas de pensar sobre suas posturas profissionais.

## 5.2 OXIGENANDO ESPAÇOS PESSOAIS E ESCOLARES

O longo tempo de percurso profissional, vivido pelos professores dentro das escolas, carece de redimensionamento – é necessário, metaforicamente, oxigenar os espaços escolares. Nessa concepção estão incluídos os espaços pessoais, espaços do saber de si e do outro, os espaços de inter-relações, como também os espaços de tempos cronológicos e físicos.

Tratarei neste subcapítulo do entendimento do espaço como uma extensão do sujeito e de seu campo de ação, que pode ser abstrato, indefinido, subjetivo, podendo ser percebido por diversas formas de acordo com a observação e/ou relacionamento do sujeito com o contexto. Espaço que, embora possa ser constituído pelos limites de uma sala de professores, de uma sala de aula, de reuniões pedagógicas, estende-se, sem limites, para outras possíveis dimensões.

Assim, oxigenar os espaços significa propiciar estímulos, vivificar e trazer à tona o que se encontra imerso no contexto do sujeito e é, aparentemente, desconhecido. Assim, a ação de oxigenação fortalece o docente com uma súbita ventilação, suprindo-o de ar renovado e contribuindo para o estabelecimento de condições e relações no grupo de trabalho. Nessa aspiração vivenciada pelos

professores e percebida por eles e pela pesquisadora de formas diferentes. Para alguns, longa e profunda; para outros, etérea ou energética: sempre há a possibilidade de desacomodação, de impertinência do sujeito ou renovação de ideias, posicionamentos, sentimentos e energias.

Numa comparação metafórica é possível afirmar que uma ventania, um vento forte, uma brisa passageira ou um ar fresco podem se tornar *tsunamis* na dependência do olhar de cada um. Porém, os desafios ou conflitos advindos das tentativas de renovação na escola podem ser considerados como possibilidades de oxigenação do ambiente de trabalho do professor, independente do tipo de vento que vier, provocado ou não, pelas condições ambientais.

Os professores sofrem, junto com os alunos, as influências de um mundo em movimento e transformação, o qual parece, às vezes, não apresentar soluções possíveis aos seus questionamentos. A valorização do profissional-professor passa pela renovação e oxigenação dos espaços intraescolares.

Nóvoa (2003, p. 26) reconhece três aspectos centrais necessários à valorização do professor no espaço escolar. Para o autor, a escola necessita de “uma nova organização do trabalho escolar, uma nova relação com o espaço cultural e uma nova concepção do conhecimento”, integrando o grupo docente e possibilitando-lhe atitudes de formação e de reflexão. Porém, esses aspectos não se dão de forma isolada. Eles podem ser frutos da ação individual de um sujeito e/ou de um grupo de professores. Nenhum resultado concreto será obtido

se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (NÓVOA, 2009, p.08).

Assim, ao mesmo tempo em que os professores ficam na dependência da instalação de políticas de formação docente, as políticas educativas atuais necessitam da participação ativa dos professores na solução de problemas que afligem a educação. Porém, conforme aponta Nóvoa (2009), a participação dos docentes na sua atuação profissional e formação, em termos de reflexão e pesquisa, depende, em maior grau, da organização institucional escolar, que necessitaria estabelecer políticas de implementação de carreiras docentes que propiciassem a formação de professores na escola e em parceria com a universidade. Nesse sentido, o autor aposta na implantação de diferentes espaços de formação profissional, ou seja, “novas territorialidades (entre o nível *macro* do sistema de ensino e o nível *micro* da sala de aula) que deem sentido à reivindicação de uma maior autonomia profissional” (NÓVOA, 2004, p. 39) [grifos do autor].

Hoje, exige-se uma abertura dos professores para a realidade fora da escola. A comunicação com a sociedade é uma

possibilidade de interação e participação dos professores, pois, de acordo com Nóvoa (2009), há um interesse público pelas questões educacionais, porém, contraditoriamente, pouco se ouve das falas dos professores. “Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público” (NÓVOA, 2009, p.08).

Talvez o que apresente Nóvoa em relação à perda da visibilidade da profissão docente no espaço público seja também uma realidade dentro da escola. Fala-se muito dos outros, dos que interferem no trabalho docente, das dificuldades trazidas pelo mundo externo à escola, das dificuldades dos alunos e de suas famílias, das instâncias governamentais, porém pouco se fala do próprio professor que não se enxerga dentro do seu espaço de trabalho. Essa dificuldade produz repercussões em sua vida pessoal e profissional, podendo conduzir o professor a isolar-se em seus problemas cotidianos, condição que o distancia de sua autonomia profissional.

A questão da autonomia do professor em relação ao trabalho que desenvolve junto aos seus alunos é transpassada pelos problemas que atingem o contexto escolar, culminando nas relações de ensino e aprendizagem.

A professora Elisa, ao qualificar como frustrante a relação com os alunos quando eles não atingem o mínimo no aproveitamento escolar, adverte que “o mais grave não é nem lidar com o baixo desempenho deles, é mais triste ainda ver como

a educação é tratada no nosso país” (14.07.10). Para Elisa, essa situação decepcionante interfere nas

relações de dentro da escola e passa aquele sentimento de impotência, que a escola é realmente um lugar do passado, e que os alunos não tem como gostar mesmo, não tem nada para agradar eles, né? Lá fora tem milhares de outras opções melhores do que a escola! (ELISA, ENCONTRO, 14.07.10).

O sentimento de impotência percebido por Elisa sinaliza que os problemas enfrentados pelos professores em sala de aula pertencem a um campo maior da organização escolar, social e política. Porém, ainda que o professor sinta-se desorientado e desoxigenado, ele precisa fazer da sala de aula um ambiente propício para o desenvolvimento das atividades didáticas.

Envolvido em contradições e dificuldades, o ambiente escolar torna-se um ambiente desoxigenado para o professor, que não identifica mais nele o local escolhido para trabalhar. Essa situação está presente no depoimento de Joana.

Me incomoda muito o ambiente de escola, e isso me deixa mal, porque apesar de fazer o que eu gosto, eu gosto de trabalhar e quero estar nesta profissão. O que realizo hoje é mais pelos alunos do que pela escola. Isso tem me feito mal, e eu tenho parado muito para pensar nessas coisas e me questio-

nado! Porque desde pequeninha, eu disse que queria ser professora [...] E eu batalhei, eu fui [para a universidade] e adoro a minha profissão, mas essas coisas que as escolas tem feito, e que dizem que tudo vem por causa da Secretaria de Educação, eu não acredito! As pessoas não assumem a sua responsabilidade nesse processo, e eu tenho me incomodado muito e acaba que reflete lá na sala de aula! (JOANA, ENCONTRO, 07.07.10).

A professora expõe em seu relato alguns sintomas decorrentes do isolamento docente: desestímulo e falta de motivação, despersonalização do fazer pedagógico, falta de comunicação na relação com os pares – fatores resultantes de um processo social mais amplo e que vêm desembocar na sala de aula.

Os professores podem se perceber como *auleiros*, ou seja, como sujeitos que só ministram aulas. Para Rios (2008) eles são *auleiros*, pois são peças dentro de uma máquina que precisa funcionar, logo, estão sujeitos a todo tipo de intervenção externa, dando a impressão, por vezes, de estar executando um trabalho menor.

A imagem de *auleiro* pode ser exercida pelo próprio profissional como uma forma de ser aceito socialmente. Essa imagem pode, por um lado, proporcionar-lhe certa segurança ou ilusão de neutralidade e, por outro, pode também lhe aprisionar, fortalecendo o seu isolamento.

Os professores reconhecem que a educação na escola não depende somente da atuação docente, como afirma Elisa, mas da escola como um todo.

Não depende só de mim, a aprendizagem é do aluno, não é do professor, é o aluno que precisa querer aprender. Com alguns, eu consigo que esse processo seja mais fácil, outros não depende só de mim, depende de tantas outras questões... Então, o meu pensamento mudou um pouco, eu já não vejo essa situação somente da minha responsabilidade, eu enxergo toda a estrutura, a que foi colocada antes de eu chegar, e também vejo o lado do aluno (ELISA, ENCONTRO, 18.08.10).

Questionar-se acerca das múltiplas influências no estar-presente na sala de aula é um tema relevante para se pensar. Afinal, o que temos feito dos momentos que passamos juntos, alunos e professores, professores e professores?

Os docentes reconhecem a importância e abrangência do seu trabalho, em especial, nas relações estabelecidas com os alunos. Roberta observa que

a questão da afetividade é importante, pois ela nos aproxima e nos faz sair da gente e enxergar à volta, ou seja, ver aquilo que o aluno vê, enxergar o aluno. [Ela reconhece que o professor precisa atingir o aluno, pois] procurar a forma de chegar e afetar esse aluno, é responsabilidade do professor (ROBERTA, ENCONTRO, 11.08.10).

A presença do professor e dos alunos e a relação deles



com os conteúdos a serem estudados aparecem carregadas de particularidades, significações e sentidos, não sendo, portanto, neutros. Fazer a aula juntos (professores e alunos) abriga processos criadores, inventivos e inovadores – formar e transformar o que é conhecido, criar a partir do que é construído coletivamente. Compartilhando das reflexões de Rios (2008) a respeito dos significados do fazer a aula, revejo algumas delas com as quais concordo: “O que fazemos quando fazemos a aula juntos? Ensinamos e aprendemos juntos. Vivenciamos experiências, juntos. Construimos, reconstruimos, destruimos, inventamos algo, juntos. Daí, a pergunta: o que nós fazemos com eles e o que eles fazem conosco?” (RIOS, 2008, p. 76).

Ainda que sejam perceptíveis algumas modificações ocorridas na escola, a sala de aula continua sendo pensada como um espaço dado e planejado fisicamente: um ambiente com quatro paredes, classes enfileiradas, alunos sentados uns atrás dos outros, predispostos à aprendizagem. Cria-se, assim, uma imagem de escola e alunos que pressupõe, para o professor, apropriado controle e formatação. Porém, isso é apenas uma virtualidade, pois o que frequentemente é encontrado pelo professor em sua ação diária é a ambiguidade – alunos que se encontram fisicamente localizados num mesmo espaço, porém nem sempre predispostos à aprendizagem.

Essas situações contribuem para a criação de tensões inerentes à função de ensinar e aprender, resultante do enfrentamento das discrepâncias decorrentes da contemporaneidade econômica, social e cultural presentes na sala de aula, conforme apresenta Charlot (2008). Ainda que isso aconteça, os professores preocupam-se

com o que chamam de enquadramento dos alunos, fato apontado por Elisa ao justificar a falta de sentido dos alunos em relação aos conteúdos apresentados em aula.

Acho que a falta de sentido advém da impossibilidade da estrutura escolar dar conta das individualidades. O que nós fazemos mecanicamente: tentamos enquadrar todo mundo... é o que o sistema oferece. Nós temos que dar conta de uma turma cheia, como é que a gente vai dar significado pro anseio de cada um, prá necessidade de cada um? Talvez [advenha deste fato] a falta de sentido dos alunos, da escola, a falta de significado da escola pro aluno resida exatamente nessa [dificuldade]. Não é que a gente não seja capaz, mas ficamos de mãos amarradas, em função do universo de variações individuais que temos! E aí, como é que a gente vai dar conta, de cumprir o que é planejado e o que é cobrado de nós, e ao mesmo tempo, ter a sensibilidade que os alunos necessitam para ver significado nas coisas da escola (ELISA, ENCONTRO, 11.08.10).

Na observação feita por Elisa, posso identificar partes de discursos salvacionistas e/ou heroicos sobre a escola e a educação, em especial quando ela se remete à relação do professor com as individualidades dos alunos. O discurso atende à “parte do sonho que subsiste nos professores, por mais difíceis e afastadas do ideal que sejam as suas condições reais de trabalho” (CHARLOT, 2008, p. 22). Elisa aponta as dificuldades da estrutura escolar no trato das

peculiaridades dos alunos. Na sua fala está presente, também, uma imagem de professora heroína, que é uma representação utilizada pelos docentes para a sustentação do trabalho cotidiano na escola.

Seguindo a linha de pensamento de Elisa, Marcos alega que o que acontece na sala de aula também acontece em outras esferas de trabalho e relacionamento, pois as pessoas têm dificuldade para perceber o sentido existente nas tarefas ou inter-relações cotidianas, “esse sentido já não tem sentido em todos os patamares”. Ele entende que a falta de atenção e importância às peculiaridades não acontece somente com os alunos, mas também repercute nas relações de “colega com colega, patrão com empregado, [onde] ninguém respeita a individualidade do outro” (MARCOS, ENCONTRO, 11.08.10).

Observo com os depoimentos de Elisa e Marcos um complexo processo de interdependência humano que extrapola o âmbito da sala de aula, pois é de maior amplitude, reverberando em diferentes áreas de relacionamentos humanos.

As constatações apresentadas pelos professores apontam para os princípios da teoria da complexidade, em especial os estudos de Morin (2005).

O pensamento complexo guia-se pelos princípios dialógico, recursivo e hologramático. O princípio dialógico propicia a associação do complementar e do antagônico, e a sustentação da dualidade no cerne da unidade. O princípio recursivo sustenta a ideia de que os “produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz” (MORIN, 2005, p.74). O princípio hologramático apoia-se na concepção do holograma físico, no qual

cada uma de suas partes contém o todo, ou seja, cada parte mínima de um holograma possui uma informação global acerca do objeto representado, aspectos já trabalhados no capítulo 3.1.

O autor propõe a contextualização, a renovação do pensamento e a religação dos saberes como sentido para a emancipação humana. Nessa concepção estão incluídos a superação do pensamento linear e fragmentado, com vistas à oxigenação do conhecimento cristalizado e petrificado e à conquista de um olhar descondicionado para as questões científicas e cotidianas da vida contemporânea.

Assim, de acordo com as ideias apresentadas pelos professores, os problemas da escola não podem ser tratados de forma simples e linear; eles envolvem processos complexos de saberes e relações em constante mutação. A subjetividade, na teoria da complexidade, apresenta-se como elemento fundamental ao se revelar instigadora ou imobilizadora dos processos educativos e de convivência. É o que revela Joana, em relação ao cuidado com os aspectos subjetivos e sensíveis presentes nas relações escolares.

Eu acho que no espaço escolar nós temos sido pouco sensíveis, muito pouco eu diria, quase nada. Penso que isso afeta a relação entre as pessoas, não é? Se nós conseguíssemos ter um pouco mais de sensibilidade, iríamos trabalhar melhor, eu acho que viveríamos melhor (JOANA, ENCONTRO, 11.08.10).

Joana apresenta uma sucessão de situações que poderiam

admirar a relação sensível dela com os alunos e colegas-professores, proporcionando maior abertura para o conhecimento. A professora pensa a educação num patamar ampliado – educar para o conhecimento, educar para a sensibilidade – para todos que interagem naquele ambiente.

Assim, pensar a educação numa perspectiva complexa significa trabalhar numa ótica de construção de conhecimento que supõe “uma relação de abertura e de fechamento entre o conhecendo e o conhecido” (MORIN, 2005, p. 111).

Dessa forma, o pensamento complexo é integrador de modos de reflexão não reducionistas. Nesse processo são consideradas as influências provenientes do mundo externo e do mundo interno, as contradições e incertezas presentes na contemporaneidade e as questões éticas e de convivência humana.

Pedro refletindo sobre sua profissão explica sua percepção sobre a complexidade do que vive. “[O professor] tem que dar tempo ao tempo, eu estou naquela fase de desconstrução. Eu estou me desconstruindo para me construir” (PEDRO, ENCONTRO, 14.07.10).

Com essa fala, talvez Pedro demonstre algumas possibilidades de reconstrução dos espaços pessoais e escolares. Fazendo uma analogia com a metáfora do holograma, poderíamos pensar que Pedro simboliza um pouco de tudo que somos nós professores; Pedro é uma parte do holograma docente que evidencia circunstâncias, momentos, descortinamentos de uma profissão inacabada, em formação.

De forma semelhante, Joana reconhece a importância da multiplicidade presente na relação que estabelece com os alunos, e classifica essa situação como “uma diversidade muito grande de realidades sociais, culturais, econômicas e isso também nos faz enquanto sujeitos” (JOANA, ENCONTRO, 07.07.10).

A professora entende a ação educativa a partir de uma perspectiva complexa, que proporciona um diálogo entre o que já conhece e o que é desconhecido, mas está presente na prática cotidiana de convivência com a diversidade humana.

Nesse sentido, o estabelecimento de contatos e inter-relações com outros sujeitos pode proporcionar investigações, indagações e perspectivas para o professor que, oxigenando mentes e espaços pessoais e escolares, busca o conhecimento na escola e fora dela.

## 6 TESSITURAS FINAIS

A experiência é o que dizemos que acontece conosco quando somos conscientes de que o que acontece conosco acontece como um suceder de nosso viver que distinguimos no viver no *linguajear*. Como a descrição da experiência não pode substituir o vivido, a descrição somente pode colocá-la no âmbito do olhar reflexivo e assim constituí-la como elemento do mundo humano que é o mundo que surge no *linguajear* (MATURANA ROMESÍN; DÁVILA YAÑEZ, 2009, p. 65) [grifos dos autores].

A folha branca do papel interroga-me como se fosse possível a ela fazer uma pergunta – afinal, o que ainda tens a dizer da tua experiência de pesquisa? Lembro e penso sobre o processo vivenciado, o qual teve seu locus na escola com os professores e procurei descrevê-lo, analisando e, posteriormente, refletindo sobre as escritas para o presente texto. Entendo que,

apesar de ter ocorrido nesse contexto, extrapolou os limites físicos desses espaços, encaminhando-se a reverberações na minha vida profissional e pessoal, fazendo parte deste “mundo humano que surge no linguajar”.

Vivi, junto à pesquisa, modificações nas formas de entendimento das questões da vida dos professores, de seu trabalho, de suas dificuldades e vitórias, em confronto com o ambiente escolar, que nem sempre oferece espaços sensíveis às necessidades desses humanos-profissionais. Esses sujeitos, que necessitavam atender prioritariamente às demandas de uma sociedade contemporânea em transformação, desenvolveram um olhar sensível aos colegas, que coletivamente careciam de auxílio, afeto, compreensão e espaços de reflexão.

Duvidava, a princípio, que os professores fossem, em sua maioria, reflexivos. Porém, esse questionamento foi solucionado nos primeiros encontros, quando verifiquei que eles refletiam a respeito de sua profissão e vida, mas não conseguiam produzir as mudanças que almejavam. Além de processos reflexivos, os professores necessitavam de organização coletiva e melhores condições de exercício profissional, buscando a reestruturação das escolas em torno de projetos de cooperação entre professores, alunos e famílias. Entendo que esse achado foi desvelado por nós, a partir de conversas, desenhos, pinturas e colagens, na experiência estética do convívio nos encontros.

As experiências vividas com esta pesquisa mostram que é possível desenvolver trabalhos de formação docente dentro da escola, que possibilitem o contato dos professores com as

circunstâncias inerentes às suas próprias condições existenciais, permitindo-os expressarem suas vivências aprendizes singulares, conforme depoimento de Marcos.

Quantas coisas a gente está dizendo aqui sem abrir a boca, entendeu? [...] Eu estou colocando no papel várias coisas minhas, que de repente eu queria até dizer ou não dizer, mas estou colocando... E eu comecei a achar interessante, pois estou aprendendo outras coisas também, né? (MARCOS, ENCONTRO, 01.09.2010).

Marcos, assim como muitos colegas professores, estabeleceu relações entre seus saberes e os saberes dos colegas, gerando pequenas e/ou grandes aprendizagens possibilitadas por um tempo/espaço de silêncio; uma pausa no corre-corre cotidiano de suas vidas. Assim, aprendemos juntos, os colegas e eu, que nem sempre necessitamos “abrir a boca” para nos comunicarmos, pois existem outras formas de expressão, como as vividas através da arte, porém entendemos juntos que a verbalização de nossas ideias é necessária para clarear nossos propósitos, como fez Marcos ao comentar sobre seu desenho.

Os colegas-professores aprenderam que escutar o outro é fundamental e, para isso, foi necessário o desapego de ideias preconcebidas e das certezas prontas. Entenderam que é necessário recriar novos espaços, desmanchando algumas estruturas sólidas que também os edificaram como profissionais em tempos pretéritos, mas que nesse momento de suas vidas não mais possuem

significados. Perceberam a importância de ressignificar práticas e ideias que são aparentemente simples, mas que têm a capacidade de renovação, quando submetidas à reflexão coletiva.

Compreenderam, enfim, que necessitarão no futuro de mais folhas brancas para imprimir nelas novas histórias, ou mesmo registrar antigas aprendizagens, as quais fossem ainda consideradas válidas para o grupo.

No decorrer desta pesquisa, as folhas brancas foram sendo ocupadas com cores, desenhos, texturas, imagens e palavras em suas extensões, formas de expressão criadas pelos professores e por mim, para dar sentido às ideias e sentidos sobre sua profissão, estabelecendo relação com suas vidas.

Esta investigação possibilitou, assim, espaços de discussão entre os participantes para intercâmbio de experiências, sensações e sentimentos ocorridos durante as produções e criações artísticas, entremeadas pelas conversas. Portanto, os encontros de arte revelaram uma relação intrínseca com a pesquisa – que duvidando das certezas investigou, descobriu, revelou e encontrou – diferentes percepções e achados, movimentos, criações e transformações nas subjetividades-dos sujeitos. Assim, a arte esteve junto com os trabalhos coletivos, evidenciando o seu potencial aglutinador e desvelador de sentidos e significados.

As atividades artísticas propiciaram aprendizagens relativas ao autoconhecimento dos professores, entendendo a importância dos saberes de si na constituição de sua profissão, como afirmou Ísis ao revelar que aprendeu “coisas novas através do relato dos colegas”, e que tal fato proporcionou-lhe a autorreflexão

(ENTREVISTA, 29.09.2010).

Entendo o que essa afirmação revela: é possível ter um novo olhar, um olhar de novo para perceber o que se encontra opaco nas relações cotidianas, trazendo limpidez e transparência para a renovação escolar.

Com a metodologia sensível acessível a todos os professores foi possível um trabalho de formação docente na escola, em estágio inicial. Entendo que outras áreas de conhecimento teriam condições de propor trabalhos com esse fim, desde que incorporassem a experiência estética como fundamento do processo de formação docente.

Percebo que os professores estão abertos às mudanças; isso foi constatado nos relatos que fizeram sobre si mesmos e seus colegas. Eles não vivem isolados fisicamente na escola; ainda que, muitas vezes, se encontrem numa solidão existencial, em virtude do esgotamento gerado pelo trabalho excessivo ou pela inexistência de condições propícias ao desenvolvimento de sua profissão. Algumas mudanças nos professores foram constatadas por Paula, orientadora educacional da escola.

Alguns professores ficaram mais sensíveis, alguns questionaram muito [...] a profissão de professor. Uma das nossas colegas se questionou, se avaliou e começou a questionar os colegas, não só do vespertino, mas os da manhã também, nessa questão de ser professor, do porquê da escolha dessa carreira se a pessoa não gosta do que faz (PAULA, ENTREVISTA, 06.10.2010).

Entendo que as práticas artísticas possibilitaram um questionamento profundo a nível pessoal, que foi posteriormente direcionado ao grupo. A professora citada pela orientadora Paula empreendeu modificações em suas práticas pedagógicas, conforme aparece no relato a seguir.

Eu vi: [...] e depois disso, ela começou a mudar o jeito de dar aula. Isso foi uma coisa que me marcou! Ela [...] mudou o jeito de lidar com os outros. Até o jeito dela aceitar algumas críticas, [...] no sentido de olhar mais pro aluno, ela conseguiu, a partir do teu trabalho, é uma coisa que me marcou (PAULA, ENTREVISTA, 06.10.2010).

Reconhecendo os encontros como um espaço propício à sua formação “dentro da profissão”, os professores entenderam que a escola poderia se tornar um espaço de aprendizagem colaborativa, em torno do diálogo e reflexão com os colegas, partilhando experiências formadoras, que diziam respeito à sua vida e profissão. Para tanto, eles precisariam se conhecer, abrindo-se para a relação com os colegas, situação não vivenciada por eles anteriormente, como afirmou a orientadora educacional Paula.

Era um grupo de professores que não se conheciam, mesmo trabalhando juntos há anos, eles não se conheciam realmente, porque se tivessem um momento de conversar, de brincar [...] criaria uma afinidade, uma confiança, seria diferente! (PAULA, ENTREVISTA, 06.10.2010).

Os encontros com a arte mobilizaram e afetaram os professores para o saber sensível, que é fundamental para a retomada do sentido da vida. As atividades contidas nas práticas pedagógicas coletivas de si mobilizaram o estético, o prazer e a criação, construindo sentidos e aprendizagens para os sujeitos, conforme reconheceu a orientadora Paula, ao afirmar que “houve um crescimento deles, enquanto grupo, de tentar entender, de olhar de outra maneira os colegas” (ENTREVISTA, 06.10.2010).

Apesar dessas observações, eu, como pesquisadora, me questioneei sobre a continuidade do trabalho coletivo na escola após o término da minha pesquisa. Entendia que, com a disposição e participação desses professores, eles poderiam, de certa forma, prosseguir no intuito de manter os encontros. No momento das entrevistas, perguntei a cada professor se eles gostariam de prosseguir com esse trabalho. Elisa respondeu, após uma pausa silenciosa, que

é complicado... tem todas as funções das diferenças! Vontade, eu? Eu já não estou pensando no que tu perguntou... Eu estou pensando se eu teria vontade! Eu gostaria, mas estou pensando no que seria... Aí é que está a questão (ELISA, ENTREVISTA, 08.09.2010).

Nesse contexto diverso apontado por Elisa, composto por incertezas e multiplicidades de relações, a professora apontou a dificuldade de assumir um trabalho coletivo na escola. Assim, entendi que a princípio seria necessário tentar fazer algo diferen-

te, entendendo que as relações precisariam ser constantemente reelaboradas, reconstruídas, partilhadas e compartilhadas por todos, ainda que duvidemos, a princípio, dessa possibilidade.

Portanto, a pesquisa me mostrou que os professores necessitavam de um espaço de oxigenação, que gerando silêncio, pausa, incerteza e dúvida foi necessário ao desvencilhamento de seus compromissos agendados, de suas rotinas cotidianas. Assim, os professores contribuíram para a criação desse novo espaço de experiências, intensificando e enriquecendo as aprendizagens humanas no próprio ambiente de trabalho.

Assim, oxigenando o ambiente profissional, os professores possibilitaram a expressão de potencialidades, dificuldades, interesses e ideias. Joana percebeu, assim como muitos de seus colegas, que às vezes “[...] enxergamos o que está ruim e eu acho que na escola tem tanta vida, né?” (ENTREVISTA, 08.09.10).

O espaço de vida, da qual fala Joana, foi encontrado no dinamismo da pesquisa e do estabelecimento de relações coletivas que, ultrapassando as dimensões da sala dos professores, investigou as características, intenções e qualificações dos sujeitos. Assim, partindo de posicionamentos que possibilitam a formação contínua do professor na escola, ocorreu o envolvimento dos docentes, que flexibilizaram suas formas de ver o ambiente escolar.

Constatei, na prática, o potencial transformador da pesquisa-ação, mais do que a meus colegas, a investigação produziu modificações em mim, em termos pessoais e profissionais, trazendo benefícios e grandes responsabilidades.

Como colega-professora sensibilizei-me por meio da pesquisa para as questões que vivem o docente na contemporaneidade, enxergando melhor [e novamente] as minhas próprias experiências, como professora na Escola Fundamental e na Universidade. Essas experiências formativas compuseram o que sou hoje e sinalizam, provavelmente, outros caminhos a serem percorridos. Sinto-me feliz ao concluir esta fase de estudos e pesquisa, que sincronicamente acompanhou-me nesses anos, trazendo-me vivências e experiências que repercutem em minhas práticas docentes.

Como pesquisadora-professora-artista, vejo que muito há para ser realizado na área de formação docente e, provavelmente, continuarei efetuando pesquisas que conjuguem esse campo de conhecimento à arte, que possui, em suas práticas pedagógicas, potenciais transformadores e acessíveis a todas as pessoas.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMORIM, Verussi Melo de; CASTANHO, Maria Eugênia. Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação. In: VEIGA, Ilma (org). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008, p. 95-111.

ARROYO, Míquel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. **Competência e Sensibilidade Solidária: educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**. Rumo à sociedade aprendente. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro Editora,

2007.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Carlos. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

CALVINO, Ítalo. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de et al. A sala de aula como experiência de si. In: 26. REUNIÃO ANUAL DA ANPED: novo governo, novas políticas. **[Anais da...]** Poços de Caldas, 2003. p.1-6.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.183-206.

CAPRA, Fritjof. **O Tao da Física: um paralelo entre a Física Moderna e o Misticismo Oriental**. São Paulo: Cultrix, 1995.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**. Uma nova compreensão

científica dos sistemas vivos. 9.ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

CARL ROGERS, [1902-1987]. em: <[http://www.e-biografias.net/carl\\_rogers/](http://www.e-biografias.net/carl_rogers/)> Acesso em 13 maio 2015.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: ESTRELA, Maria Teresa (org). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora Ltda, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul/dez. 2008.

COMO UMA ONDA, [1983]. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Como\\_uma\\_onda\\_\(Zen-Surfismo\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Como_uma_onda_(Zen-Surfismo))> Acesso em 13 maio 2015.

DAMIANI, Magda Floriana. Por que o trabalho colaborativo entre professores é importante? In: 6. ENCONTRO SOBRE O PODER ESCOLAR; 7. Seminário Interinstitucional de Educação “A escola inquieta arrisca voos e inventa”. **[Anais do...]** Pelotas, 16-21 jul. 2006. p. 69-80.

DEBESSE, Maurice. **La Formación de los Enseñantes.** Barcelona: Oikos-Tau, 1982.

DEWEY, John. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição). 4.ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados; [Uberlândia, MG]: Universidade de Uberlândia, 1981.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1983.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O que é beleza (Experiência Estética).** São Paulo: Brasiliense, 1986.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 4.ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **A montanha e o videogame:** Escritos sobre educação. Campinas: Papirus, 2010.

ESCOLA MUNICIPAL ALMIRANTE RAPHAEL BRUSQUE. **Regimento Escolar.** Pelotas, 2008.

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. p.11-23.

FAVERO, Osmar; BRENNER, Ana Karina. Programa de educação de jovens e adultos (PEJA). In: 29. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **[Anais da...]** Poços de Caldas, 2008. p. 1-17.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GAMA, José Carlos Diniz da. Reformando o pensamento. **Cultura Homeopática.** n.18, jan.fev.mar. 2007, p. 19-21. Disponível em <<http://www.feg.unesp.br/~ojs/index.php/ijhdr/article/viewFile/160/162>> Acesso em: 13 maio 2015.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 53-76.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Pedagogia de la comunicación en la educación popular.** Madrid: Quito, 1993.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educación e Formación de Personas Adultas.** Guatemala: MINEDUC, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa**

**e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.** Versão 1.0. Instituto Antonio Houaiss; Editora Objetiva Ltda, 2001. 1 CD-ROM.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

ITAÚ CULTURAL. Assemblage. Disponível em: <[http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=termos\\_texto&cd\\_verbete=325](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=325)> Acesso em: 13 maio 2015.

JANELA DA ALMA (2002). Disponível em:<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/critica/ult569u741.shtml>> Acesso em 13 maio 2015.

JARDIM, João; CARVALHO, Walter. **Janela da Alma.** São Paulo: Europa Filmes, 2002. 1 DVD (73min), color.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

JUNG, Carl Gustav. **Sincronicidade:** um princípio de conexões acausais. 2.ed. São Paulo: Vozes, 1985.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz;

ZEICHNER, Kenneth M. (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 43-66.

LALANDA, Maria Conceição; ABRANTES, Maria Manuela. O conceito de reflexão em Dewey. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores**. Porto: Porto, 1996. p. 41-60.

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. p. 71-85.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos**. Novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p.133-160.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002b.

LIMA, Soraiha Miranda de. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

LOIOLA, Sérgio Almeida. Resenha. *A totalidade e a ordem implicada: uma nova percepção da realidade*. **Boletim Goiano de Geografia**. v. 24, n. 1-2, jan./dez. 2004, p.107-113. Disponível em:<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/bgg/article/viewFile/4137/3640>> Acesso em: 10 maio 2015.

MATURANA, Humberto. **El sentido de lo humano**. 3.ed. Santiago: Ediciones Pedagógicas Chilenas, 1992.

MATURANA ROMESÍN, Humberto; DÁVILA YÁNEZ, Ximena. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Editora Hucitec/Rio de Janeiro: ABRASCO, 1992.

MOLINA, Rinaldo. Contribuição da pesquisa-ensino colaborativa: análise de dissertações e teses. In: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa (orgs.). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 351-386.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 10.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad.

Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulinas, 2005.

MOTOMURA, Oscar. Prefácio à Edição Brasileira. In: CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 9.ed. São Paulo: Cultrix, 2000. p.13-17.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. Universidade e formação Docente (entrevista). **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**. Santa Maria, n. 7, p.129-137, ago. 2000.

NÓVOA, António. Entrevista. **Pátio**, Porto Alegre, n.27, p.25-28, ago./out. 2003.

NÓVOA, António. 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: Papirus, 2004. p. 29-41.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, António. **Profissão Docente**. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/artigo234711-1.asp>>  
Acesso em: 08 maio 2015.

PENTEADO. Heloisa Dupas. **Televisão e escola: conflito ou cooperação**. São Paulo: Cortez, 1991.

PENTEADO, Heloisa Dupas (org.). **Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 1998.

PEREIRA, Marcos Villela. Aproximações entre a arte, a estética, a formação e a pedagogia. In: II CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA – CEAC. [Anais do...] Santa Maria, 9-11 set., 2009. 10p.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-31.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PORTO, Tania Maria Esperon. **Aprendizagem escolar e televisão: uma experiência com a Pedagogia da Comunicação em 5ª série de 1º grau**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

PORTO, Tania Maria Esperon. Escola pública e pedagogia da comunicação: uma parceria com professores em serviço. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE. [Anais do...] Águas de Lindóia, 4-8 maio, 1998.

PORTO, Tania Maria Esperon. A organização do trabalho na

escola: Pedagogia da Comunicação. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 6, n. 35, p. 58-71, set./out. 2000.

PORTO, Tania Maria Esperon. Educação para mídia/Pedagogia da Comunicação. In: PENTEADO, Heloísa Dupas (org.). **Pedagogia da Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001a. p. 23-49.

PORTO, Tania Maria Esperon. As mídias na escola: uma pedagogia da comunicação para a formação docente em serviço. In: PORTO, Tania Maria Esperon. (org.). **Saberes e linguagens de educação e comunicação**. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 2001b. p. 217-239.

PORTO, Tania Maria Esperon. Relações dialógico-participativas: criando caminhos para vivências, reflexões e parcerias na formação docente. **Guairacá**. Guarapuava, n. 19, p. 57-78, 2003a.

PORTO, Tania Maria Esperon. A comunicação na escola e a formação do professor em ação. In: PORTO, Tania Maria Esperon (org.). **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas**. Araraquara: JM, 2003b. p. 79-110.

PORTO, Tania Maria Esperon. La comunicación y la educación, una alianza necesaria en la escuela. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN. **[Anais do...]**. Huelva/Espanha Querétaro/México, 2003c. 12p.

PORTO, Tania Maria Esperon. Professoras em aprendizagem: brincando com linguagens em artes e comunicação. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar; GHIGGI, Gomercindo (org.). **Pro-**



**grama especial de formação de professores em serviço da FaE/UFPEl: dez anos de experiências, reflexões e práticas.** Pelotas: Seiva, 2006a. p. 291-306.

PORTO, Tania Maria Esperon. Aprendizagens com tecnologias, artes e comunicação em cursos de formação docente. **Revista do Centro de Educação.** Santa Maria, vol. 31, n. 2, p.337-352, 2006b.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação.** Santa Maria, vol. 11, n. 31, p.43-57, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31.pdf> > Acesso em 13 maio 2015.

RESTREPO, Luís Carlos. **O direito à ternura.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

RIOS, Terezinha. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma (org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas: Papirus, 2008, p. 73-93.

ROBIN HOOD, 2010. Disponível em: <<http://www.imdb.pt/title/tt0955308/plotsummary>> Acesso em 02 maio 2015.

SAIA JUSTA. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/saia%20justa/>> Acesso em 13 maio 2015.\_<<http://gnt.globo.com/programas/saia-justa/>> Acesso em 13 maio 2015.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais

reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SILVA, Juremir Machado da. As tecnologias do imaginário. In: PERES, Lúcia Maria Vaz (org.). **Imaginário: O “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária/UFPEL, 2004. p.19-38.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior**. Projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2004.

VIEIRA, Waldo. **700 Experimentos da Conscienciologia**. Rio de Janeiro: Instituto Internacional de Projeciologia, 1994.

VIEIRA, Waldo. **Nossa evolução**. Rio de Janeiro: Instituto Internacional de Projeciologia, 1996.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WIKIPÉDIA. Arroz com feijão. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Arroz\\_com\\_feij%C3%A3o](http://pt.wikipedia.org/wiki/Arroz_com_feij%C3%A3o)> Acesso em: 04 maio 2015.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. **O Eu e o Outro na sala de**

**aula** – ocultando e revelando máscaras. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Inter-relações na sala de aula: criando espaços de aprendizagem. In: XIV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **[Anais do...]** Porto Alegre, 2008a. p. 1-5.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Arte e Máscaras – o saber de si produzindo conhecimento. In: ANPESUL 2008 - VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. **[Anais do...]** Itajaí, 2008b. p. 1-17.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori . Artes Visuais e linguagens comunicacionais: inter-relações construídas no trabalho colaborativo. In: DAMIANI, Magda Floriana; PORTO, Tania Maria Esperon; SCHLEMMER, Eliane (orgs.). **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender.** São Leopoldo; Brasília: Oikos; Liber Livro, 2009, p. 140-151.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori . As máscaras nas Artes Visuais: produzindo o saber de si em práticas pedagógicas. **Educação Unisinos** **JCR**, v. 14, p. 205-214, 2010.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori . As identidades adolescentes nas Artes Visuais – aproximações de sentido. **Travessias** (UNIOESTE. Online) **JCR**, v. 05, p. 30-42, 2011.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores:**

ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.





**UFPEL**

