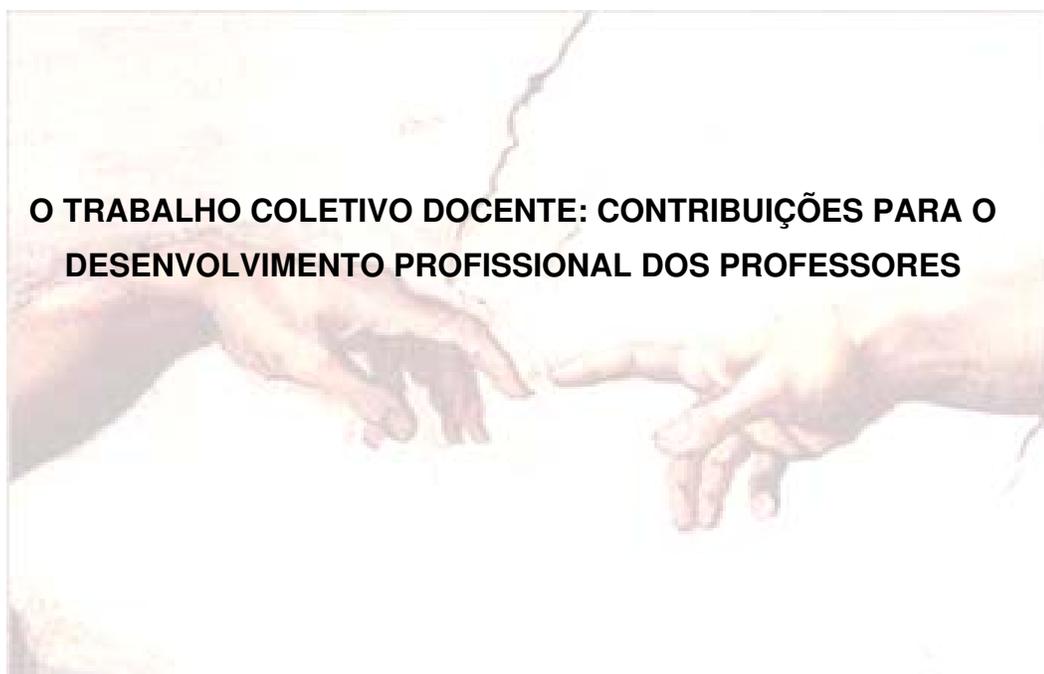


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO



**O TRABALHO COLETIVO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES PARA O  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES**

BUONARROTI, Michelangelo. Creation of Adam. Disponível em: [www.alposters.com](http://www.alposters.com). Acesso em 21 jun. 2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O TRABALHO COLETIVO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES PARA O  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES**

2006

ii

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

|       |   |
|-------|---|
| V662t | <p>Vicentini, Adriana Alves Fernandes</p> <p>O trabalho coletivo docente : contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores / Adriana Alves Fernandes Vicentini. – Campinas, SP: [s.n.], 2006.</p> <p>Orientador : Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla.<br/>Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Trabalho coletivo. 2. Desenvolvimento profissional. 3. Formação de professores. I. Sadalla, Ana Maria falcão de Aragão. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>06-327-BFE</p> |
|-------|---|

**Título em inglês:** The collective work teachers : contributions to the teacher´s professional development

**Keywords:** Collective work ; Professional development ; Teacher training

**Área de concentração:** Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:** Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla (Orientadora)  
Profa. Dra. Adriana Varani  
Prof.Dr. Guilherme do Val Toledo Prado  
Profa. Dra. Elizabeth Mercuri  
Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha  
Profa. Dra. Angela Fatima Soligo

**Data da defesa:** 2006

**Programa de pós-graduação :** Educação

**e-mail :** adrianaaf@yahoo.com.br

*As crianças têm que estar na frente... em primeiro lugar. Nós queremos ser melhores professores por elas."*

**Guilherme do Val Toledo Prado**

*Dedico este trabalho a toda comunidade que (trans)forma a EMEF  
Padre Francisco Silva.*

*Em especial ao coletivo de professores que me ensinou o significado  
da amorosidade à docência.*



BUONARROTI, Michelangelo. Creation of Adam. Disponível em: [www.alposters.com](http://www.alposters.com). Acesso em 21 jun. 2005.



**Pessoas-Sentimentos que me constituíram nesta caminhada:**

*Eu queria dizer sem as palavras,  
Num Tempo de sentimentos que,  
Por onde vou, o que sou...  
Meu verdadeiro agradecer:*

À professora doutora Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, pela sorte que tive deste nosso encontro, pela alegria que representa, para mim, em toda a trajetória deste aprender e desta transformação que me (co)moveu. Por ser sinônimo de aprendizagem e afeto. Por ser assim, tão especial. Ana, tão querida, Ana.

À professora doutora Adriana Varani, pela saudade alegre que representa, pela sua valiosa mão presente neste trabalho.

Ao professor doutor Guilherme do Val Toledo Prado, pela tradução da sensibilidade humana docente. Pelos ensinamentos de sua postura doce. Por ser, pra mim, um farol na compreensão do pesquisar.

À minha mãe Lourdes, por me ensinar a lição da humildade, o valor da presença e da fé humana.

Ao meu pai Carrilho e minhas irmãs Déborah e Janaina, por me lembrarem do significado da família.

Ao meu marido Clau, meu anjo querido, por segurar firme na minha mão e clarear o que posso ser, o que sou.

Aos meus cunhados Rosângela e Nivaldo e, principalmente, a querida sobrinha Ana Clara por trazer alegria em momentos inesperados.

A todos os professores do CEFAM, que estão guardados em meu coração, com muito carinho e que me ensinaram tantas lições para a vida.

Aos amigos Ronaldo e Jacqueline, por nossa corajosa luta em pensar as tantas possibilidades de olhar a formação continuada docente na Prefeitura Municipal de Hortolândia.

À Inês por tantas interlocuções “borboleteadas” quanto ao pesquisar e ao escrever.

À querida amiga de infância Flora, por ser o significado da amizade verdadeira.

À Prefeitura Municipal de Hortolândia, por ser “o início” da minha trajetória profissional e propiciar/acreditar em minha formação.

Aos meus queridos e amados alunos da Prefeitura Municipal de Paulínia, pelo olhar afetivo, pelos gestos que me revelam o que minha docência ainda pode ser.

Ao GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada - pelas discussões sobre as aprendizagens do pesquisar.

Às professoras e colegas do PES - Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior - pelas colaborações nesta pesquisa.

A todos professores e integrantes da EMEF *Padre Francisco Silva*, por me acolherem e partilharem as aprendizagens da docência. Experiência que fez toda a diferença em minha trajetória formativa.

## Resumo

Este trabalho discute a temática desenvolvimento profissional docente focalizando o trabalho coletivo como recorte de análise. Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar os elementos que promovem o desenvolvimento profissional dos professores. Para tanto, foi narrada a experiência de trabalho coletivo vivenciada por um grupo de trabalho (GT) de professores na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Francisco Silva, localizada no Jardim Londres, em Campinas/SP, que participam do Projeto *Escola Singular: Ações Plurais*, que conta com o financiamento da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Trata-se de um grupo formado por 12 participantes, sendo: 02 professores pertencentes à Universidade Estadual de Campinas e seus 02 orientandos de Mestrado, 05 professores que lecionam no ensino de 1ª a 4ª séries, bem como a equipe gestora da unidade escolar (direção, vice-direção e orientação pedagógica). Os encontros semanais, com duração de 02 horas, audiogravados e transcritos, foram analisados a partir das verbalizações dos participantes, sob a luz do fundamento do Paradigma Indiciário. Em decorrência desta análise, foram identificados dois eixos temáticos que se revelaram ser de natureza distinta. O primeiro refere-se aos momentos que os professores explicitam a importância de trabalharem coletivamente, desvelando a interdependência e a colaboração entre pares como elementos essenciais do trabalho coletivo. Já o segundo eixo temático está relacionado com as implicações do trabalho coletivo, que são as possibilidades de aprendizagens que o coletivo pode proporcionar: circulação de conhecimentos e instigação da organização da escola de forma a compreendê-la como espaço de potencialização do desenvolvimento profissional docente.



## Abstract

This paper discusses the teacher professional development thematic with the focus on the collective work as an analysis indenture. All these things considered, this research had the intent to identify and to analyze the elements that are promoting the teacher's professional development. For this, the experience of a collective work that have been lived for a work group (WG) of teachers in the Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Francisco Silva, at the Jardim Londres in Campinas/SP, which are participating of the Projeto Escola Singular Ações Plurais, supported by FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, was narrated. That is a group composed for 12 members, being: 02 teachers from the Universidade Estadual de Campinas and their 02 master's degree disciples, 05 teachers who teaches at 1<sup>st</sup> until 4<sup>th</sup> series in the elementary education, as well as the manager team from that scholar unity (school principal, school principal substitute and educational guidance). The weekly meetings, with two hours duration, by recorded audio and transcribed, had been analyzed from the participant's verbalizations, on the torch of learning of the Indictary Paradigm. As a consequence from this analysis two thematic axes have been revealed being of distinct nature. The first is relative to the moments that the teachers make explicit the importance of being working collectively, perceiving the interdependence and the collaboration among pairs like essential elements from the collective work. The second thematic axis is related with the collective work implications, which are the learning possibilities that the collective work can proportionate: knowledge circulation and the instigation of the school organization to comprise it like a space which potentize the teacher professional development.

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>Convite</b> .....  | 01 |
| <b>Cartografando passos</b> .....   | 04 |
| <b>Rememorando Percursos: tecendo interlocuções com os aprendizados</b> .....                                       | 10 |
| <b>Capítulo I: Encontrando-se para uma caminhada: o desenvolvimento profissional docente com a Psicologia</b> ..... | 33 |
| Um ponto de partida: a Psicologia.....  | 34 |
| No andar, a paisagem e a história: o desenvolvimento profissional docente.....                                      | 38 |
| <b>Capítulo II: O Trabalho Coletivo Docente: caminhando (nos) fazemos caminho</b> .....                             | 50 |
| Primeiro Passo: a cultura do ensino.....  | 51 |
| Segundo Passo: os muitos sentidos atribuídos ao trabalho coletivo docente.....                                      | 55 |
| Terceiro Passo: situando o trabalho coletivo docente.....   | 62 |
| Focalizando rumos.....  | 69 |
| <b>Capítulo III: Os Alinhavos de uma caminhada investigativa</b> .....  | 71 |
| Do Fazer Pesquisa: um aquecimento.....  | 72 |
| Percorrendo alguns passos da escola singular .....  | 74 |
| A passos largos: conhecendo percursos de um grupo plural.....   | 81 |
| Singular e Plural: trilhando a análise.....   | 88 |
| Indícios do vivido, aprendiz do caminho.....  | 95 |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Sobre partir: o começo de outros aprendizados.....</b>     | <b>128</b> |
| Porque partir é preciso.....                                  | 129        |
| Sobre o caminho que constituiu a professora pesquisadora..... | 131        |
| <b>Referências.....</b>                                       | <b>139</b> |
| <b>Anexo.....</b>   | <b>150</b> |

# *Convite*



MONET, Claude. "The Woman at Work, 1875". Disponível em: [www.abcgallery.com/M/monet/182.html](http://www.abcgallery.com/M/monet/182.html). Acesso em 21 jun. 2005.

Campinas, agosto de 2006.

Caro leitor,

A imagem que inicia o olhar sob este texto, pintada por Claude Monet, é um convite para adentrar ao texto. Não me deixaria principiar este estudo, sem dar a ver o processo de feitura dele: sobre o fazer do seu escrever e, assim também, do assunto que desejo conversar.

Sentar com o texto, (des) percebendo a mistura entre a mão que escreve e o olhar que o recebe. O trabalho da procura da palavra: o silêncio, o cansar dos olhos atados com o papel, o tempo e o espaço ofuscam-se diante da escrita. Claude Monet! Uma impressão que envolve a companhia do texto.

A perseguição das idéias do escrever no viver da pesquisa. Me acompanha, me chama a conversar mesmo quando não estou disposta, mobiliza o meu pensar sobre as leituras. Não escolhe hora, nem espaços. Elas aparecem! Obrigó-me a registrá-las, para não tropeçar no esquecimento. Na escuta, volto para a tessitura do enunciado. Espremo o pensamento. Rumo ao cotejamento das palavras, escolho uma para o que desejo partilhar. Não é suficiente, não expressa o que quero contar. Procuro outra. Não encontro. Talvez essa? Vou tentar! Assim, melhoróou...O tempo passa, vou à procura de outras. Olho novamente para aquela e já não dá mais conta do dizer. É preciso recomeçar. É o movimento da lapidação das palavras. É um diálogo querendo se instaurar. É preciso iniciar. Vou à busca dos primeiros fios de tantos pensamentos que me conduzem a um começo desse contar, sobre o percurso que tenho vivido.

Rememorando, vou tecendo interlocuções com os meus aprendizados e reconhecendo, neles, as marcas e os significados que vão me constituindo. Ao conhecer sobre o desenvolvimento profissional docente vou entendendo como nós, professores, fomos sendo interpretados ao longo da história. E aprendendo com o estar junto, com o coletivo, vou percebendo, nos indícios dos enunciados, as lições do pesquisar. É neste labor inacabado, preocupado e inquieto, que o escrever deste

texto viveu e ainda está vivendo: às vezes parece que tem vida própria, às vezes é intrínseco a mim, às vezes não me reconheço nele. É um desafio, o cuidado com as palavras no desejo que elas possam dizer aquilo que almejo compartilhar.

Eis uma das tantas portas de entrada para o texto!

# *Cartografando passos...*

*Reflexão*

*Está fora  
De meu alcance  
O meu fim*

*Sei só até  
Onde sou*

*Contemporâneo  
De mim.*

Ferreira Gullar (2004, p.473)

Na busca em cartografar os passos que se seguem, partilho com o poeta Ferreira Gullar a idéia de que ser contemporâneo de si remete a percepções de um movimento dinâmico do fazer de quem sou e do que posso ser.

É neste movimento que olho para esta multiplicidade de “nós” que existe dentro de mim: leituras que realizei, aulas, cursos que participei, conversas com colegas, professores da escola onde esta pesquisa se realizou, enfim, pessoas e situações que foram me constituindo ao longo da minha trajetória que opto, em principiar a escrita deste texto explicitando esse “nós”. E, assim, entendendo que minha voz é carregada dessas tantas outras vozes, que este “nós” se revela através dos interlocutores que partilhei meus aprendizados. Na voz da Adriana professora pesquisadora, se encontram esses personagens, esses interlocutores.

E acreditando na condição de pesquisadora e, também, de aprendiz diante do que e com quem estou me propondo a estudar, que sinto a necessidade de identificar e dizer quais vozes estão presentes na escrita deste texto, porque são elas que dialogam com os aprendizados colhidos.

Neste primeiro momento, a intenção é apresentar, resumidamente, a composição deste emaranhado de idéias e discussões que se construiu através deste texto, ou seja, ao intitular este momento da escrita como “Cartografando passos”, o objetivo é dizer como se organiza a escritura dele: quais conteúdos serão abordados nas páginas que se seguem.

Narrar a constituição da professora pesquisadora através do recordar da trajetória formativa é o ponto de partida na composição da escrita deste trabalho, explicitado através das escritas iniciais intituladas “Rememorando Percursos: tecendo interlocuções com os aprendizados”.

Diante disso, a fim de melhor compreender a organização dos capítulos que se seguem, este trabalho investigativo está partindo da premissa de que o desenvolvimento profissional dos professores é sua temática e o trabalho coletivo docente, seu objeto de estudo, assim se fez necessária a feitura de um levantamento bibliográfico acerca de ambos os conceitos.

Na literatura pesquisada, muitos autores têm se voltado a olhar, mais detidamente, o desenvolvimento profissional dos professores, entre eles: Nóvoa (1995), Garcia (1995), Zeichner (1995), Marin (1995), Oliveira (1997), Giovanni (2003), Ponte (1998), Leite (2000), Leite e Pereira (2003), Tardif (2003).

Desta maneira, o Capítulo I, intitulado: “Encontrando-se para uma caminhada: o desenvolvimento profissional docente com a Psicologia” se interessa em dialogar com tais autores, procurando perceber as diferentes concepções acerca do desenvolvimento profissional dos professores e como estas foram se apresentando ao longo da história. Nesta conversa, foi necessário captar as diversas visões ora subjacentes, ora explícitas em relação ao entendimento do ser professor e de seu desenvolvimento profissional. Este é abordado, ainda, de maneira a compreender seus entrelaçamentos com a Psicologia, enxergando esta ciência enquanto área de conhecimento que tem a contribuir sob esta perspectiva.

O Capítulo II, nomeado como: “O Trabalho Coletivo Docente: caminhando (nos) fazemos caminho”, objetiva conhecer as diferentes maneiras pelas quais os docentes se encontram, se reúnem. Para entender, então, as diversas formas de existência do trabalho coletivo docente, alguns interlocutores foram convidados, dentre os quais pode-se exemplificar: Fullan e Hargreaves (1991), Hargreaves (1998), Geraldi, Messias e Guerra (1998), Arroyo (2000), Leite (2000), Fiorentini (2004) e Varani (2005). Através deste diálogo, o objetivo é situar a compreensão do trabalho coletivo enquanto um momento de encontro que pode possibilitar situações de aprendizagem docente. Aprendizagem que pode se configurar no compartilhar da reflexão com o outro, na busca da prática e da teoria como elementos problematizadores do fazer docente cotidiano.

A literatura pesquisada também apresenta estudos efetuados por órgãos governamentais brasileiros que discutem diferentes formas de entendimento em relação ao trabalho coletivo docente. Este pode ser identificado sob a perspectiva de uma denominada necessidade inserida em um dado programa como, por exemplo, Raízes e Asas (1995), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1999) e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA (2001).

Para investigar tanto o trabalho coletivo quanto o desenvolvimento profissional docente, é essencial salientar que os autores citados anteriormente não são os únicos na busca do entendimento na dinâmica de tais assuntos. Durante o desenrolar do texto outros autores também aparecerão com suas contribuições. Neste momento, o intuito é apontar algumas possibilidades de diálogos encontrados.

Nesta procura o Capítulo III, denominado “Os Alinhavos de uma caminhada investigativa” almeja, por meio do Paradigma Indiciário, delinear os caminhos metodológicos percorridos, trabalhando os dados disponíveis e analisando-os em dois eixos temáticos: a explicitação da relevância de se trabalhar coletivamente e as implicações do trabalho coletivo.

E, derradeiramente, as considerações finais intituladas; “Sobre Partir: o começo de outros aprendizados”, se dispõem a pensar as palavras que apontam para as contribuições desta pesquisa de modo a considerar as discussões expostas ao longo da escrita deste trabalho.

Contudo, este processo investigativo, ao pensar no estudo do trabalho coletivo docente como um dos elementos que também permeia o fazer pedagógico na escola e o desenvolvimento profissional dos professores, entende ser significativo tratar sobre a relevância deste estudo, isto é, pensar sobre sua importância. Um pouco desta, pode ser entendida sob a perspectiva da professora pesquisadora: quando ao tecer o rememorar dos percursos formativos é possível compreender as razões das escolhas de alguns caminhos e não de outros, no magistério. Além disso, outros dois pontos ainda são fundamentais: o encontro da universidade com a escola pública que se reflete, neste trabalho, através do *Projeto Escola Singular: Ações Plurais*<sup>1</sup> e dos desdobramentos deste, perante os contextos: o da própria escola na qual o projeto acontece, a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, o PES - Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior. Como este trabalho

---

<sup>1</sup> Projeto de Pesquisa apoiado pela FAPESP - Fundação do Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - (03/13809-0), junto à rubrica de Programa de Melhoria de Ensino Público, sob a coordenação geral da Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla. Conta também com a parceria de outros pesquisadores: Profº Drº Guilherme Val Toledo Prado, orientandos de iniciação científica, mestrado e doutorado de ambos docentes. Tal projeto será melhor tratado ao longo deste trabalho de pesquisa, de maneira a abordar seus objetivos e forma como está sendo desenvolvido.

investigativo se caracteriza pelo encontro entre os pesquisadores da universidade com a referida escola pública, ele é identificado como uma possibilidade de, tanto a universidade quanto a escola (re)pensarem suas práticas, concepções e aprendizados. É nesta expectativa, que é vislumbrado o processo ensino-aprendizagem entre a escola e universidade.

Em suma, essa junção pode favorecer a pesquisa como um processo de aprendizado, para todos que nela estão envolvidos. Pode ser também, um meio de propiciar discussões a outros espaços e pessoas, quando o partilhar acontece: seja através da produção e disponibilização de dissertações, teses, artigos, ou mesmo, quando estes conhecimentos são compartilhados em congressos, seminários, enfim, espaços onde essas experiências vividas venham à tona. Um exemplo foi a participação (de muitos professores, direção, vice-direção, orientação pedagógica e pesquisadores da universidade) no 15º Congresso de Leitura do Brasil (COLE, 2005) discutindo, partilhando os trabalhos relacionados ao Projeto *Escola Singular: Ações Plurais*.

Além disso, este estudo vem colaborar com as temáticas de interesse que o PES tem se dedicado. Vale ressaltar que o PES, desde sua criação em 1996, tem se preocupado com a partilha, com o coletivo, com a circulação de idéias. Inicialmente, se voltava a investigar a temática da evasão do universitário da UNICAMP. A partir daí, se constituiu um de seus objetos de investigação: o aluno na e da universidade.

Assim, em 1997, o grupo se expande com a chegada de novos docentes, alunos de pós-graduação, bolsistas de iniciação científica e pesquisadores convidados (Wisnivesky, 2003). Essa ampliação permitiu também outro foco de interesse, o estudo sobre a formação de professores, contando com as contribuições da Psicologia no estudo desta temática.

O trabalho coletivo também tem caracterizado as ações do grupo: “Encontramos no espaço coletivo de nosso grupo de pesquisa um *locus* valioso para o partilhar de nossas crenças, dúvidas, anseios e sucessos” (AZZI; SADALLA, 2002, p. 19). Portanto, esse estudo vem enriquecer o rol de investigação para o qual o PES tem se direcionado, pois vem somar à sua área de interesse em estudar. Os espaços coletivos do PES são constantes: os seminários, momentos distintos,

essencialmente, pelo aprendizado coletivo do fazer e viver a pesquisa que têm se demonstrado como um processo, por excelência, de troca de experiências entre orientandos e professores.

Enfim, pensando na importância deste estudo, até aqui tratada, é essencial partir do princípio de que investigar tanto o desenvolvimento profissional docente quanto o trabalho coletivo docente é uma oportunidade de olhar este universo sob diferentes perspectivas, ou seja, investigar seus diferentes significados.

Portanto, ao longo deste texto, serão apresentados através da organização das temáticas abordadas em cada capítulo, algumas possíveis e importantes relações entre trabalho coletivo e desenvolvimento profissional docente.

A escrita que segue nas próximas páginas se preocupa em narrar o processo formativo da professora pesquisadora com o objetivo de explicitar o movimento de construção deste trabalho.

## *Rememorando percursos: tecendo interlocuções com os aprendizados.*

Que este trabalho seja uma voz, minha voz. Sendo um pouco do que tem dentro de mim. Que ele represente o meu afeto pela educação, um pedaço da minha trajetória escolar e também da minha vida.

Este foi o motivo que me inspirou a abrir este memorial com o poema:

### **PARA PINTAR O RETRATO DE UM PÁSSARO**

*Primeiro pintar uma gaiola  
Com a porta aberta  
Pintar depois  
Algo de lindo  
Algo de simples  
Algo de útil  
Para o pássaro*

*Depois dependurar a tela numa árvore  
Num jardim  
Num bosque  
Esconder-se atrás da árvore  
Sem nada dizer  
Sem se mexer*

*Às vezes o pássaro chega logo  
Mas pode ser também que leve muitos anos  
Para se decidir  
Não perder a esperança  
Esperar  
Esperar se preciso durante anos*

*A pressa ou a lentidão da chegada do pássaro  
Nada tendo a ver  
Com o sucesso do quadro*

*Quando o pássaro chegar  
Se chegar  
Guardar o mais profundo silêncio  
Esperar que o pássaro entre na gaiola  
E quando já estiver lá dentro  
Fechar lentamente a porta com o pincel  
Depois  
Apagar uma a uma todas as grades  
Tendo o cuidado de não tocar  
Numa única pena do pássaro  
Fazer depois o desenho da árvore  
Escolhendo o mais belo galho  
Para o pássaro*

*Pintar também a folhagem verde e a frescura do vento  
A poeira do sol  
E o barulho dos insetos pelo capim no calor do verão  
E depois esperar que o pássaro queira cantar*

*Se não cantar  
Mau sinal  
Sinal de que o quadro é ruim  
Mas se cantar bom sinal  
Sinal de que pode assiná-lo  
Então você arranca delicadamente uma das penas do pássaro  
E escreve seu nome num canto do quadro.*

*Jacques Prévert<sup>2</sup>*

Compreendo que este poema se empenha em construir um contexto, um determinado cenário. Escrever a história descrevendo muitos dos sentidos, em detalhes. Refletindo sobre eles. É assim que construí (e estarei sempre construindo) este memorial: fazendo do contar sobre mim, um momento de refletir sobre a

---

<sup>2</sup> RAÍZES E ASAS: **O Trabalho coletivo na escola**. Centro de Estudos e Pesquisas em educação, cultura e ação comunitária, 1995, V.03.

trajetória que venho percorrendo e, principalmente, olhar para esta história no desejo de, aos poucos, colocar o meu nome no canto do quadro.

Para esse contar convidarei, em dados momentos, as telas enunciadas pelo poeta Jacques Prévert quando diz “Depois dependurar a tela numa árvore”, assim permitindo a presença de notações textuais<sup>3</sup> que culminarão em interlocuções que se aproximam à construção da paisagem, do quadro que estarei pintando ao longo do texto. Santos (2004) também recorre a este recurso atribuindo-lhe o sentido de retalhos de textos, diálogos com autores, que são essenciais, mas que a autora opta em utilizá-los com o intuito de dar a ver uma colcha de retalhos, durante a feitura de sua escrita. Utilizarei este recurso na intenção de possibilitar os pequenos detalhes da tela que se construirá ao final desta escrita. Preocupo-me com os pormenores desta história, porque sei que o escrever sobre ela é reviver um pouco de tudo que vivi. A memória é assim, algo que nos faz viver de novo o que já foi vivido um dia.



---

<sup>3</sup> Refiro-me às notações semelhantes a que se encontra presente nesta página quando cito Bakhtin (1997).

“Minha filha, estude para você ser alguém na vida”, essa é a frase que minha mãe me disse durante a vida inteira e talvez seja o motivo que explica o meu estar no mestrado e também da construção desse texto. Minha mãe já sabia que eu era alguém, mas também sabia que para ser alguém que busca entender o mundo, não se contentando somente com o aparente, é preciso estudar.

A pesquisa e a escola estão misturadas com



Em Bakhtin (1997, p. 26) justifico o pertencer no encontro e na partilha: “O que na vida, na cognição e no ato, designamos como objeto determinado, não recebe sua designação, seu rosto, senão através da nossa relação: é nossa relação que determina o objeto e sua estrutura e não o contrário.”

minha história de vida. História que eu desejo contar, para que todas essas vozes, que se revelam na minha voz, sejam ditas e assim eu não me sinta sozinha e busque, no encontro com o outro, o sentimento do pertencer, do compartilhar.

E é nos detalhes e nos sentidos dessa história que encontro o meu objeto de pesquisa: o trabalho coletivo. Ele esteve presente (de diferentes maneiras) em toda minha trajetória. Movimentos que vou tentar retratar nas próximas linhas...

Início discorrendo sobre o significado da leitura na minha vida, porque foi através dela que percebi o significado do ensinar e do aprender com o outro. Lembro do meu primeiro contato significativo com a leitura. Meu pai, mesmo com poucos recursos, me presenteou com um livro de Monteiro Lobato chamado “Reinações de Narizinho”. Era um livro de capa dura, amarelo, com muitas ilustrações. Recordo-me de um trecho, em especial, quando o Visconde começa contar uma história para Narizinho, Emília, Tia Nastácia e Pedrinho:

Todos olharam muito espantados para o Visconde, sem compreender o que ele queria significar com aquilo. Em seguida, o Visconde recomendou:

- Meus senhores e minhas senhoras! A história que vou contar não foi lida em livro nenhum, mas é resultado de estudos científicos e criminológicos. É o resultado de longas e cuidadosas deduções matemáticas. Passei duas noites em claro, compondo a minha história e espero que todos lhe dêem o devido valor.

- Muito bem! - exclamou Narizinho. - Mas desembuche de uma vez. (LOBATO, 1984, p. 74).

Este trecho lembra minha infância. Minha mãe contava histórias e havia uma preparação para contá-las, como fez o Visconde. O livro foi, pra mim, um brinquedo. Pintava os desenhos, fazia de conta que estava lendo, identificava letras do meu nome. Brincava de escolinha com minhas irmãs e colegas e eu, por ser a mais velha da turma, sempre era a professora. Assim, na brincadeira, no faz-de-conta que imaginava a escola e experimentava o ser professora, que me tornaria.

Aos sete anos, ingressei na primeira série muito entusiasmada numa escola que estava sendo inaugurada no bairro: cheiro de tinta nova, paredes limpas, carteiras organizadas, lousas verdinhas...E a professora...

**A professora:** chamava-se Cida, era séria, não conversava, quase não sorria. Tinha um olhar calmo. Foi ela que me alfabetizou com a cartilha “Caminho Suave”.

**Eu:** era tímida, tinha muita vergonha de perguntar. Às vezes tinha dúvida, mas não perguntava porque sentia medo. Sempre preocupada em agradar a

professora com o caderno organizado, tirando boas notas, sendo, sobretudo, “quieta”.

**Assim, essa imagem ficou:** rememoro-a com o sentimento de distanciamento entre a professora e eu.

Uma imagem de distanciamento que me conduziu há pouco tempo quando fui visitar (já adulta, professora, coordenadora pedagógica) a escola em que estudei e lendo os registros que estava ajudando a organizar naquele lugar, discorri os olhos sobre os registros que falavam sobre o desempenho dos alunos. O meu registro dizia: aluna quieta, comportada, caprichosa.

Em casa, minha mãe, por não dominar a leitura e a escrita, não conseguia me ajudar nos afazeres da escola. Mas, entendia que eu não podia *perder um dia de aula*, preparava comigo o material escolar (encapando caderno, nomeando canetinhas coloridas, lápis de cor) e me levava todo dia para a escola. Todas as tardes, eu sentava com minha mãe e ficava explicando as lições que eu aprendia na escola para que ela também pudesse aprender. Foi assim que fui alfabetizada e aos poucos, fui alfabetizando minha mãe. Sobre este ensaio de ser professora rememoro, com muita alegria, uma fala da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Idália Sá-Chaves<sup>4</sup>: “Somos professores desde o dia em que desejamos ser. Uma natureza epistêmica, muitas vezes oculta”, este almejo, dito pela referida professora, revelou, em minha história, que a docência é constituída com o outro, desde os primeiros desejos.

Entretanto, na escola, as professoras não deixavam conversar, era preciso haver silêncio e o aluno mais quieto era o preferido. Como não podia conversar, eu aproveitava os momentos para ler. E lendo, lendo muito em casa e na escola, cheguei até a oitava série.

Nesta época, já lia diferentes tipos de textos e, talvez por isso, as professoras de português sempre gostavam de mim. Lembro da professora Jussara que me preparou para o vestibulinho do Ensino Médio, dando exercícios gramaticais para eu

---

<sup>4</sup> Fala citada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Idália Sá-Chaves, da Universidade de Aveiro – Portugal, no Seminário: “Desenvolvimento Profissional e Competências Reflexivas: portfólio como estratégias metacognitivas de co-construção de conhecimento” que ministrou no período de 11 a 15 de julho de 2005, promovido pelo GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada da Faculdade de Educação da UNICAMP.

fazer em casa. A leitura na minha vida sempre foi algo presente, sempre significou uma possibilidade de conhecimento diferente das oportunidades que eu tive. Oportunidades que, na infância, eram poucas.

### **PINCELANDO UMA SAUDADE: O CEFAM<sup>5</sup>**

Como desde criança sempre tive o desejo de ser professora, querendo aprender sempre mais, buscando retribuir, de alguma maneira, todo o esforço que meus pais tiveram para me educar, decidi fazer magistério. E, em 1994, ingressei no CEFAM - Campinas. Guardei esta fase na minha memória com grande alegria, com sentimento de tristeza e gratidão... Tristeza porque, hoje, o CEFAM não existe mais e gratidão porque foi onde vivenciei situações coletivas e fiz tantos amigos.

Quase todas as atividades eram feitas em grupo, estudávamos o dia inteiro e diante disso tínhamos tempo para pesquisar, ler, discutir idéias e produzir textos juntos. Nunca me senti sozinha no CEFAM, os colegas de classe e os professores estavam sempre por perto...( ah, os professores...). Aimar, Zezé, Suzelei, Nelsina, Delza, Luís Henrique, Carmem, Adriana Varani, Roberta, Camila, Izalto, Luzia, Eliana, Ronaldo, Maria Tereza, Carlito, João Luis, Zé Antônio, Tereza Soler, Clotilde (que infelizmente não está mais, fisicamente, entre nós), Osvaldo, Lílian. Esses profissionais (também) são responsáveis por eu ser quem sou. Porque sei que foram eles (trabalhando coletivamente) que me ensinaram a pesquisar, a ter o hábito da leitura, a freqüentar cinemas, bibliotecas, museus, a ser crítica e acreditar que a educação pode ser melhor. Meu coração fica apertado quando penso nessa época, sinto vontade de rever muitos professores e pessoas que viveram comigo.

Não esqueço das assembléias de alunos, os grêmios, as conversas embaixo das árvores, as passeatas, as greves dos professores...Tudo isso não está nos livros, é preciso vivenciar para aprender. Hoje eu entendo porque havia uma cumplicidade significativa entre professores e alunos: é por que aquele lugar representava o espaço da construção dos nossos saberes e estudos. Havia um ambiente de produção de conhecimento, uma necessidade de partilha, uma vontade

de fazer algo juntos. O CEFAM representa muito do que sei e do que sinto pela docência. Saber e sentir, isso eu tento carregar para todos os lugares aonde vou. Isso o CEFAM me ensinou.

Fiz muitos amigos. Amigos que tenho até hoje e todas às vezes que nos encontramos falamos sobre nossas saudades. Essa palavra é pouco abordada na educação. Penso que um bom ensino deve deixar saudades. Eu tenho saudades do CEFAM.

O magistério que cursei teve a particularidade de ser um curso em período integral e com uma bolsa de um salário mínimo para os alunos comprarem seus livros, fotocópias, materiais escolares e transporte. Isso fez muita diferença porque permitiu que eu estudasse com tranqüilidade e não me preocupasse em pedir dinheiro para meus pais me ajudarem, até porque eu sabia que eles não teriam condições de me manter pagando dois transportes (pois sempre morei em Hortolândia e o CEFAM ficava em Campinas). Esse curso me possibilitou muito mais que uma aprendizagem, ele me impulsionou para muitas oportunidades de vida.

As lembranças do magistério. É assim que ele ficou na minha memória, uma mistura de alegria, saudade e gratidão: alguns sentimentos que me constituíram como docente.

E assim, movimentando pincelada e pinceladas da tela que estou pintando na busca do dar a ver a professora que está se fazendo com e a partir do outro, início discorrendo sobre minha docência.

## **DA DOCÊNCIA: PINTANDO O AUTO-RETRATO NO CONSTITUIR-ME PROFESSORA ...**

Em 1998, terminei o magistério com um único desejo: lecionar. Queria estar na escola como professora. Lugar que na infância era uma brincadeira, agora vislumbrava novos horizontes. Recém-formada, queria provocar mudanças no interior da escola. Afinal, quatro anos de estudo me conduziram para o mundo que

---

<sup>5</sup> CEFAM: CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO.

costumo chamar de *mundo das possibilidades*, é a possibilidade de aprender, de mudar, de inovar, de retroceder se preciso for.

Com o diploma em mãos, participei de um processo seletivo para dar aula no Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Hortolândia. Fui aprovada.

Meu primeiro ano de docência foi difícil e sofrido porque fui percebendo, aos poucos, que a estrutura escolar não permite muitas inovações rápidas e que isso pode causar medo e muitas preocupações. Falo de uma classe de aceleração que me foi atribuída na periferia da cidade. Uma sala que me foi apresentada pela diretora da escola “como uma turma de alunos excluídos tanto da sociedade como da escola”. Uma classe de 25 alunos não alfabetizados, com idade defasada em relação à série em que se encontravam, 2ª série do Ensino Fundamental.

Quando iniciei o trabalho com estes alunos, todos os professores da escola não acreditaram que era possível favorecer a aprendizagem daquelas crianças e isso era dito claramente na escola. Segundo os professores, era uma sala barulhenta, indisciplinada, desorganizada e os alunos “não queriam aprender”.

Esse ano foi um grande desafio, para mim, porque o professor que não se encaixa neste modelo (“é uma classe barulhenta e eles não vão aprender”) e tenta, de alguma maneira, mostrar que muitas barreiras podem ser vencidas, também é excluído na escola assim como seus alunos o são.

Porém, os meses foram passando...procurei muitos professores que deram aula para mim no magistério. Encontrei neles, uma parceria. Preparava atividades diferenciadas, trabalho em grupo, individual, pensava nas perguntas que iria fazer para cada aluno objetivando que essa intervenção pudesse garantir uma outra aprendizagem, planejava reforço fora do horário de aula, conversava com os pais...

No final do ano, consegui um avanço significativo na vida escolar daquelas crianças. Terminei o ano com uma certeza: é muito difícil trabalhar sem parceria. Precisava de um grupo de professores para trocar minhas angústias, minhas inquietações.

No ano seguinte (1999), ingressei na rede municipal de ensino de Hortolândia via concurso público e encontrei alguém (Ronaldo), que também cursou CEFAM, e vi nele uma possibilidade de parceria, porque nossa formação foi semelhante e isso

abria um horizonte de discussões. Assim, começamos a trabalhar juntos, planejar, pesquisar, montar projetos, porque lecionávamos para a mesma série (4ª série, no Jardim Amanda, situado na periferia de Hortolândia). Quando encontrei alguém que partilhava algumas idéias em comum, que não tinha medo de tentar diferentes formas para encontrar um caminho de garantir a aprendizagem dos alunos, me senti mais segura e minha docência passou a ganhar um outro significado. O significado do mundo das possibilidades.

Nosso planejamento nos empurrava para análise da prática, nos pedia registro das nossas ações e se transformava, a cada dia, em um desafio porque era preciso pensar em diferentes situações que envolvessem as crianças. Formas de garantir a aprendizagem, mas não qualquer aprendizagem. Eu queria que o conhecimento fosse algo que impulsionasse a novos conhecimentos. Como fazer isso? Qual a melhor maneira de viabilizar o envolvimento?

A primeira resposta que eu juntamente com meu colega, Ronaldo, encontramos foi reproduzir muitas das posturas de nossos professores do CEFAM: investimos em filmes, músicas, projetos, leituras, passeios em museus, contato com bons textos, com diferentes autores, passeando pelos diversos gêneros textuais...Foi assim que fomos nos encontrando em nossa docência.

Nesses tempos, já me sentia mais confiante porque sabia que as incertezas faziam parte da vida da maioria dos professores e que isso não era tão evidente na escola, pois não havia espaço para a circulação de narrativas de experiências entre docentes. Era preciso procurar brechas a fim de buscar a construção de espaço. Outra aprendizagem!

Na tentativa de melhor conhecer o universo docente e também para juntar dinheiro para pagar a faculdade de Pedagogia, comecei a substituir professores em salas de primeira, segunda, terceira séries, educação de jovens e adultos e assim, fui entrando em contato com turmas tão diversificadas. Cada uma com suas peculiaridades, seus desafios e também novas maneiras de tentar buscar a aprendizagem.

O ano 2000 foi muito significativo, porque fui lecionar em uma escola perto de casa e o Ronaldo também. Desenvolvemos um projeto na escola chamado "Leituras

Políticas”. Era uma proposta, na qual hoje vejo muitas falhas, mas eu sei também que naquela época era o nosso melhor, era o que a nossa formação dava conta. Foi uma experiência marcante porque envolveu a comunidade, os alunos e o produto final foi um livro de poesia confeccionado pelas crianças, com temas como preconceito e injustiça social. Na verdade o projeto tentou, de diferentes maneiras, incentivar posturas críticas, de pensar sobre o mundo, sobre os motivos que levam a tanta desigualdade, indiferença na sociedade...

O projeto “Leituras Políticas” foi especial por muitos motivos, mas teve um fato que preciso detalhar. Eu e o professor Ronaldo fomos até a casa de uma professora que nos deu aula no magistério. Delza. Conversamos com ela sobre nossa docência e pedimos para que ela fosse dar uma palestra para nossos alunos. Ela foi. Os alunos gostaram. Isso foi extremamente importante para nós. Quer dizer: para a Delza, como ela mesma disse, foi ver o resultado de seu trabalho e para nós, foi como dizer à nossa professora que não esquecemos o que aprendemos e um pouco mais, transformamos esse conhecimento em saberes nossos. Nossos saberes.

A professora Delza me marcou: lembro do seu primeiro dia de aula, no segundo ano de magistério. Ela desenhou a pirâmide social na lousa e falou sobre as injustiças sociais, ideologia, sobre Marx. A disciplina que lecionava? História da Educação! Víamos claramente sua posição, sua postura ideológica.

Em virtude do tema da palestra da professora Delza, resolvi trabalhar alguns conceitos que achava importante que meus alunos soubessem. Um tema foi democracia e diante de muitas conversas, atividades...trabalhei a música “Cálice” de Chico Buarque. Conversei com os alunos o significado implícito desta música, isto é, disse para eles que esta música estava relacionada com a ditadura militar que o Brasil sofreu em sua história, que este cálice estava relacionado com o fato de “calar”, que em tal período histórico muitas músicas tinham esse perfil, dentre outros assuntos. Diante disso, fizemos trabalhos para serem expostos no mural do corredor da escola com o intuito de socializar nossos conhecimentos.

No encontro com os professores do magistério, especialmente com a professora Delza, percebi o lugar do passado e do presente.

O passado e o presente já não estão mecanicamente confundidos: tudo tem seu lugar estável e necessário no tempo. O passado determina o presente de um modo criador, e juntamente com o presente, dá dimensão ao futuro que ele predetermina (BAKHTIN, 1997, p. 253).

Embora, cada tempo tenha sua singularidade, esta pode se revelar no futuro.

Penso que foi isso que aconteceu, em todo processo que desencadeou no encontro da professora Delza, comigo e com meus alunos: uma possibilidade criativa do tempo.

Mas a docência ainda me solicita a fala sobre uma experiência que tenho vivenciado. Em julho de 2004, fui aprovada no concurso público da Prefeitura Municipal de Paulínia para trabalhar como professora do Ensino Fundamental. Assumi uma classe de alfabetização de jovens e adultos, uma primeira série. Trabalhar com eles é, todos os dias, uma lição de vida nova: vejo e sinto o desejo dos alunos em aprender, suas experiências de vida, enfim, a necessidade de participar (mais de perto) do universo da leitura e da escrita. São situações vividas cotidianamente.

Os alunos idosos sorriem quando estão aprendendo. É preciso fotografar este sorriso. É singular. Um sorriso que ensina. A educação de jovens e adultos é algo apaixonante. Vejo, nas mãos dos alunos, a vida que eles tiveram. São mãos que, durante anos, trabalharam com enxada, na roça. Hoje, são mãos que desejam aprender ler e escrever. Mãos lutadoras!

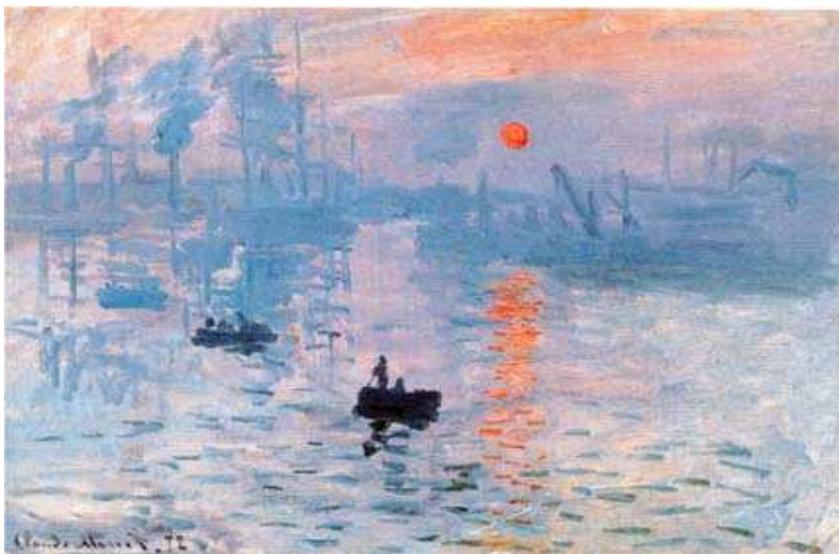
Por tudo isso, busco me refazer como professora, sempre. Assim, o estudar se torna uma necessidade: quero ser melhor em minha docência porque anseio pela aprendizagem dos meus alunos. Uma aprendizagem que possa ser significativa como o CEFAM foi para mim.

Assim, outra história se junta a essa trama, a Pedagogia.

**E SE A HISTÓRIA FOR BOA, BOM SINAL...**

**E SE O PÁSSARO CANTAR, BOM SINAL...**

## A Pedagogia...



MONIERE, Aurore De La. Birds. Disponível em: [www.allposters.com](http://www.allposters.com).

Acesso em 22 jun 2005.

Quando concluí o magistério, percebi que era necessário algo mais. Não queria parar de estudar, sentia falta de um ambiente de estudo que propiciasse a leituras de textos, discussões. A minha docência poderia (e deveria) se aperfeiçoar. Foi então que decidi cursar Pedagogia.

Diante do tempo desta decisão, percebi que havia inscrições abertas somente em instituições particulares. Ingressei em uma Universidade privada.

Esse período foi marcado pela aprendizagem de *como não ser coletivo*, tudo era feito individualmente. Muitos. Muitos alunos em sala de aula, provas, professores dando aula com microfone, um sentimento de que aquele ambiente era indiferente a mim. Disso tudo, só ficou o sentimento de não pertencer.

Mas teve algo bom. Vou dizê-lo para que o leitor não pense que tudo está perdido! Conheci professores (Eliana e Patrícia) que me incentivaram a fazer pós-graduação, que conversavam comigo. Esse foi um dos poucos momentos que encontrei sentido na graduação: quando houve diálogo, trocas, afetividade, pesquisas. Eu esperava muito mais da universidade. Eu esperava que a Universidade fosse um pedaço de mim, assim como o CEFAM foi...Hoje eu sei que isso não é possível, cada lugar é único.

Não tenho muito a dizer sobre este momento da minha formação, talvez porque eu sinto um pouco de tristeza quando penso nisso tudo. Foi difícil pagar as mensalidades, foi sofrido trabalhar o dia todo e no período da noite ir para faculdade. Foi cansativo chegar em casa quase meia-noite e ainda ter que fazer trabalhos, pois eu sabia que aquele horário era o único que eu tinha disponível.

Foi desgastante fazer tantas avaliações. Avaliações, provas. Se alguém me perguntasse o que mais fiz na graduação, eu diria: provas! Sei que a avaliação é

necessária, mas não do jeito que estava posto, ou melhor, do jeito que acredito. Formando “fazedores” de provas? No final do curso, fiquei com um sentimento de vazio, de indiferença quanto àquilo tudo.

Penso que faltou muito: salas que não tivessem 120 alunos por classe, a organização estudantil na universidade, troca de experiências, aulas que não fossem unicamente expositivas, ouvir a voz dos professores de verdade, porque só falavam com microfone, faltou trabalhar em grupo...Hoje, já consigo perceber que poderia ser diferente. Porém, transformei toda essa experiência em possibilidades de encontrar outros caminhos, caminhos que eu quero para mim. A graduação me fez ver que era necessário continuar os estudos. Que a necessidade da pesquisa é algo que está inserida nessa trajetória que venho percorrendo.

Daí a necessidade de colocar a figura do pássaro, neste momento do texto, porque foi a graduação que me impulsionou, à sua maneira, é claro, a buscar um outro canto. A busca de outras telas, paisagens que me constituirão. Um outro bom sinal. Foi isso que fiz, no estudo para o processo seletivo do mestrado.

### **DE REPENTE, ESTOU COORDENADORA PEDAGÓGICA....**

Mas, em 2001, fui convidada para coordenar um projeto na rede municipal de Ensino de Hortolândia e também para ser formadora do PROFA<sup>6</sup>. Este fato permitiu outro trilhar na minha trajetória profissional, comecei entender a educação sob outra perspectiva: como se organiza formação de professores, como lidar com professor, contatos com o Ministério da Educação, órgão que na sala de aula parecia tão distante.

Nesta época, a Oficina Técnico-Pedagógica da Prefeitura de Hortolândia<sup>7</sup> estava sendo estruturada. A intenção da Secretaria Municipal de Educação era construir um Centro de Formação de Professores, um espaço para diversas

---

<sup>6</sup> PROFA: PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES.

<sup>7</sup> A partir de 2005 a Oficina Técnico-Pedagógica é nomeada Centro de Formação dos Profissionais em Educação “Paulo Freire” constituindo um Departamento da Secretaria de Educação.

reuniões, cursos voltados para professores e, também, projetos que visassem atividades oferecidas aos alunos, nas escolas. Tais atividades eram muito diversificadas e poderiam ser no período em que a criança estudava ou em horário oposto ao que ela freqüentava as aulas. E diante disso, me afastei da sala de aula, fui designada, pela Secretaria Municipal de Educação, a ocupar a função de coordenador pedagógico. Meu local de trabalho não seria mais a escola e sim a Oficina, e meu objetivo deveria ser o desenvolvimento do Projeto “Leituras Políticas” na Rede Municipal de Ensino.

Tal projeto sofreu muitas alterações e se até, então, seu foco era a criticidade do aluno, a discussão sobre tantos temas que envolviam a desigualdade social, agora, seu olhar se voltava ao civismo e ao estudo da história da cidade e por isso, seu nome também foi modificado, passou a se chamar Projeto “Cidadania”. Além disso, fui designada a ser formadora de duas turmas do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: o PROFA.

E essa história de trabalhar com formação de professores alfabetizadores se iniciava... E me impulsionava a compreender, mais de perto, os conhecimentos que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita. Os constantes encontros de estudos com a Regina Câmara (consultora do Ministério da Educação) e com formadores oriundos de outras cidades, favoreceram a discussão em grupo de questões, comentários de textos que eram estudados e, nestes encontros, eram discutidos.

Os encontros de formação com tal consultora aconteceram, quinzenalmente, durante um ano. Contudo, ainda havia a aplicação do curso que totalizava (e ainda totaliza, porque o curso ainda existe) cento e oitenta horas. Dessa experiência, desses estudos, resultaram muitos contatos com pessoas diferentes, uma vez que, se tratava de um grupo de formadores que eram advindos de realidades distintas: Hortolândia, Itatiba, Indaiatuba e Morungaba e isso era muito enriquecedor porque propiciava o pensar sobre diferentes contextos.

Isso aconteceu entre 2000 e meados de 2001. Concomitante a este processo, eu fazia reuniões semanais de estudos com todos os coordenadores pedagógicos da rede, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental sobre o Projeto

“Cidadania”. Pesquisamos, juntos, a história da cidade, entrevistamos moradores antigos e a partir desses estudos, produzimos um material para todos professores da Rede Municipal de Ensino, o objetivo era disseminar e disponibilizar conhecimentos e material que tratassem da história de Hortolândia.

Bem, essa história não terminou, pois em 2003 foi convidada (quantos convites!!!) para coordenar outro projeto (juntamente com um nutricionista e outra coordenadora pedagógica) denominado “Alimentação Escolar” que, resumindo, significava implantar o auto-serviço nas escolas do ensino fundamental. Outro desafio! Que até o final de 2004, conseguimos concretizar.

Para que isso acontecesse, contamos com a colaboração de dez professoras que foram afastadas da sala de aula e que circulavam pelas escolas orientando as merendeiras, os alunos e professores quanto à prática do auto-serviço: o que é, como organizar o espaço do refeitório escolar a fim de viabilizá-lo, o porquê dos alunos se servirem, o combate ao desperdício das refeições. Essas questões eram o objeto de trabalho do Projeto “Alimentação Escolar”.

Em razão de estar tão próxima à formação de professores e também desejar a continuidade dos meus estudos, sentia muita vontade de voltar para a Universidade e buscar outros interlocutores. Conhecer outras formas de pensar a formação de professores.

Quanto à formação continuada docente, a Secretaria de Educação indicava pontos nas escolas que deveriam mudar e nós, equipe da Oficina Técnico-Pedagógica, deveríamos desenvolver um Projeto que solucionasse esse problema. Diante disso, me sentia angustiada: Como a professora olhava tudo isso? Não compartilhava essas compreensões, contudo não encontrava outra possibilidade de mobilizar meus colegas de equipe a repensar nossas ações. O que fazer? Por onde começar?

Busco em Schön (2000, p.15) uma maneira de dialogar sobre esse modo de pensar a escola e a formação dos profissionais da educação que nela atuam: “A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivada de conhecimento sistemático, de preferência científico”.

Talvez a pesquisa, a universidade poderia me indicar outros olhares. Fui à busca deles.

Aqueles passos já não davam mais conta dos meus anseios, já não mais correspondiam ao retrato que eu desejava pintar. Não era assim que eu desejava escrever o “meu nome no canto do quadro”. Que pincéis pegar? Quais cores escolher? Quais paisagens vislumbrar? Outra paisagem estava por se revelar...

### **PINTANDO ALGO DE BOM...O MESTRADO...**



MONET, Claude. Impression, Sunrise (Green). [www.alposters.com](http://www.alposters.com). Acesso em 20 jun 2005.

2003. Ano em que decidi e senti vontade de participar do processo seletivo do mestrado, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Ano em que encontrei pessoas que eu não conhecia anteriormente (Heloísa e Fred), mas mesmo assim olharam meu projeto indicando outras leituras que poderiam somar ao rol bibliográfico, colaborando, assim, com o aperfeiçoamento do mesmo. Foi assim: lendo, relendo, escrevendo, reescrevendo, pensando e repensando que a escrita do meu projeto foi nascendo.

O próximo passo foi conhecer os grupos de pesquisas da Faculdade de Educação da UNICAMP: acessei o *site* disponível na Internet, com o intuito de

conhecer o grupo de pesquisa que mais se aproximava da temática abordada pelo meu projeto. O PES - Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior - foi o grupo de pesquisa com quem mais me identifiquei, por estar envolvido com a formação de professores sob a lente da Psicologia.

Preparei-me para o Processo Seletivo, estudando a bibliografia indicada para a prova escrita. Procurei, no momento da entrevista, conversar sobre toda a trajetória que me conduziu até o mestrado e, assim, sobre o projeto que tinha interesse em pesquisar: o objeto de pesquisa foi, desde o início, o trabalho coletivo.

Quando saiu o resultado em que fui aprovada, foi uma festa de amigos, família e vizinhos. Fiquei muito feliz, com uma sensação de estar anestesiada, dando risada à toa, parecia que não era verdade.

O mestrado foi, para mim, uma aprendizagem. Nova. Desafiante. Fui aprendendo com minhas dúvidas, descobrindo coisas que já sabia e não percebia, e também outras muitas coisas, que preciso ainda conhecer. Não tinha medo. Tinha vontade de avançar. Acredito que o poema de Thiago de Mello possa expressar o que estou sentindo e ainda sinto:

### **As ensinanças da dúvida**

Thiago de Mello

Tive um chão (mas já faz tempo)  
todo feito de certezas  
tão duras como lajedos.

Agora (o tempo é que fez)  
tenho um caminho de barro  
umedecido de dúvidas

Mas nele (devagar vou)  
me cresce funda a certeza  
de que vale a pena o amor

Esse aprendizado, estou vivenciando. Essa trajetória até aqui narrada, pressupõe dúvidas e com elas, novas lições. Percursos que não se contentam em

caminhar sempre do mesmo jeito. É a roda da minha mudança acontecendo. Não quero com isso ser alguém que acredita que esse processo é simples (como eu entendia). As experiências vão se somando e com o tempo, aprendo que o caminho pode ser lento.

Tenho aprendido muito com a dúvida, porque ela me ensina buscar coisas que eu desconheço. Ela acompanha esse sentimento de inquietação, de incompletude. Esses sentimentos somados com o contato, prazer que tenho pela leitura, desde a infância, com a trajetória de minha formação, até aqui narrada, despertaram em mim, o interesse pela pesquisa. Interesse, que foi se despertando, ao longo do meu percurso de formação e que se desvelou pela necessidade e vontade profissional e pessoal.

Contudo, esse processo foi se intensificando, ainda mais, ao ingressar no mestrado, já que, este universo me proporcionou: estudos, leituras, palestras, congressos, seminários, contatos com pessoas de diferentes lugares e o cursar de disciplinas<sup>8</sup> que foram subsidiando o fazer deste trabalho de pesquisa. Por intermédio desse processo fui me apropriando, aos poucos, da vida na Universidade, do contato com leituras outras que estavam relacionadas com a temática formação de professores... Nas aulas, por exemplo, conheci pessoas de muitos lugares diferentes, de cidades próximas e distantes, e até de outros estados. Pessoas com temas diversificados, com focos tão distintos e tão necessários ao mesmo tempo, isso ampliou minha gama de possibilidades de olhar a pesquisa.

No contato com outros orientandos que também compartilhavam as mesmas ansiedades, as mesmas vontades e quase sempre as mesmas dúvidas, vejo que a partilha sobre o pesquisar nos possibilita, também, os distintos modos de

---

<sup>8</sup> Disciplinas oferecidas no 1º semestre de 2004: ED 707- Desenvolvimento e Aprendizagem, ministrada pelo Profº Drº Sérgio Antonio da Silva Leite e ED 617- Saberes Docentes e Formação do Professor, ministrada pelo Profº Drº Dario Fiorentini.

Disciplinas oferecidas no 2º semestre de 2004: ED 194 – A escola e produção de conhecimento, ministrada pelo Profº Drº Guilherme do Val Toledo Prado e FE 190 Seminário PES, ministrado pelas professoras que compõem o PES: Profª Drª Ana Maria F. De Aragão Sadalla, Profª Drª Ângela Fátima Soligo, Profª Drª Elisabeth Mercuri, Profª Drª Roberta Gurgel Azzi, Profª Drª Soely Aparecida J. Polydoro.

Disciplinas oferecidas no 1º semestre de 2005: ED 417: A produção das relações de ensino-sujeitos, tempo, espaço, ministrada pelas Profas Dras: Ana Lúcia Guedes Pinto e Roseli Aparecida C. Fontana, EL 406 –B: Psicologia Educacional – Aprendizagem Aplicada ao Ensino de Ciências Biológicas, ministrada pela Profª Drª Ana Maria F. De Aragão Sadalla, na qual atuei como PED – Programa de estágio Docente.

investigação, de concepção a respeito da pesquisa. É importante conversar sobre isso. E de repente, saber que muitas dificuldades que vivencio, com o outro, também posso dividi-las.

Um exemplo disso são os seminários que o PES organiza: todas as professoras, orientandos do mestrado e doutorado se reúnem com o objetivo de discutir os projetos, estudar. Nesse coletivo, as contribuições foram aparecendo e as amizades também. É um clima de conversas, de leituras, de experiências, de sorrisos.

Todo esse percurso, até aqui narrado, contribuiu para minha ampliação de conhecimentos e experiências e, conseqüentemente, foi enriquecendo meu projeto de pesquisa. Durante este movimento uma pergunta, em particular, me inquietava: como se dá o processo de constituição do trabalho coletivo docente? Realmente essa questão esteve conectada com muitas leituras realizadas nas disciplinas, com meu caminhar desde o ingresso no mestrado.

Diante disso, em meados do primeiro semestre de 2004, fui convidada a participar do Projeto *Escola Singular: Ações Plurais*, projeto que vem sendo vivenciado pela *EMEF Padre Francisco Silva*, localizada no Jardim Londres, em Campinas – SP. A convivência nesta escola, a maneira como está organizada, foi instigando o meu desejo de estar junto a ela e, assim, aprender um pouco mais sobre suas práticas. E é nesta trajetória que cheguei até a escola e que me encontrei neste projeto. Daí a razão deste projeto de pesquisa estar preocupado em investigar esta escola e não outra.

Fui acolhida, em maio de 2004, como a “dona do material do PROFA”, por ser formadora deste curso, levei o material para os professores conhecerem e foi assim, que aos poucos fui sentindo a escola, conhecendo os professores e vivendo, novamente, uma outra experiência coletiva. Os grupos de professores conversam, estudam, trocam e encontram muitos caminhos para seus problemas em sala de aula e na escola. São professores que, como eu, não se contentam em permanecer sempre do mesmo jeito, nem dar sempre as mesmas aulas.

No Projeto Político-Pedagógico da escola (2004, p.08), saliento um trecho do Projeto *Escola Singular: Ações Plurais*:

Este trabalho vem sendo desenvolvido através de parceria entre esta escola, a Universidade Estadual de Campinas, a FAPESP e a Secretaria Municipal de Educação e que tem como objetivo geral promover o desenvolvimento profissional docente na busca coletiva de dilemas cotidianos da reflexividade, bem como na construção compartilhada do projeto pedagógico da escola voltado para a melhoria do processo ensino aprendizagem (...) aqui por diversos atores (professores, alunos, especialistas, dirigentes, pais, funcionários, enfim, a comunidade escolar), num cenário específico (estrutura, organização e funcionamento da escola), pelos conteúdos e estratégias de aula e de avaliação, bem como pelas metas norteadoras do projeto pedagógico como um todo.

Dessa forma, trata-se de um trabalho que envolve toda comunidade escolar e que, inclusive, está inserido no Projeto Político-Pedagógico da escola.

Ao pensar sobre o processo da minha participação no *Projeto Escola Singular: Ações Plurais*, ao longo do mestrado, enxergo imagens/pensamentos constituídos de uma certa dose de desafio(s), porque, com certeza, as palavras vêm acompanhadas de um pouco de emoção e como descrevê-la? Talvez um breve ensaio na busca do dizer.

Falar sobre o contato com os professores, com a equipe gestora, com os professores da Universidade (Ana e Guilherme), falar sobre a relação com outros orientandos (de iniciação científica, mestrado e doutorado) na escola, falar ainda, sobre tantos outros momentos vividos na sala dos professores, antes de iniciar as reuniões do GT... quais palavras?

Busco a palavra: transformação. Desta professora pesquisadora. A escolha pela palavra transformação vem ao encontro da sua compreensão de algo que se forma na miscelânea de aprendizagens: movimentos e significados vividos em diferentes tempos (desde quando comecei a participar, em 2004) e espaços (nos encontros do GT, toda segunda feira, nos seminários dos GTs). Em outras palavras, um sentimento de alegria por participar do Projeto *Escola Singular: Ações Plurais* conhecendo a EMEF *Padre Francisco Silva*.

Um outro modo peculiar de melhor visualizar esta transformação é através das escritas desta dissertação: desde seu início quando as primeiras palavras retratam “os agradecimentos” até as últimas quando discutem “as considerações finais”.

Contudo, as palavras que seguem buscam discorrer, um pouco, sobre este movimento.

### **A PROFESSORA PESQUISADORA NA ESCOLA, O PROJETO DE PESQUISA SENDO REPENSADO.**

Esta professora pesquisadora, que ao ingressar no mestrado, tinha a intenção de investigar a construção do trabalho coletivo docente no processo de constituição da identidade dos professores alfabetizadores na Prefeitura Municipal de Hortolândia, se viu seduzida, interessada em participar das reuniões semanais (denominadas GT – Grupo de Trabalho) com os docentes de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série da EMEF *Padre Francisco Silva*. E foi participando das reuniões, estudando com mais profundidade a proposta de investigação do projeto inicial de mestrado que, paulatinamente, fui focalizando a temática, o objeto de estudo, o problema e o método de pesquisa, bem como, decidindo e optando por desenvolver o presente trabalho de pesquisa aqui proposto.

Essa transformação foi acontecendo de maneira prudente e gradual, porque foi necessário reescrever o projeto de pesquisa de modo que ele atendessem a uma proposta de pesquisa coerente com os pressupostos teóricos, refletidos por meio dos interlocutores/autores estudados e trabalhados ao longo desta dissertação.

O fato de ir para a escola, e particularmente, a EMEF *Padre Francisco Silva*, fez toda diferença no meu processo de constituição de professora pesquisadora, pois favoreceu o enxergar do quanto (muito) a escola pode vir a ser, quando o trabalho coletivo docente transcende as relações burocráticas e hierarquicamente organizadas, no interior da unidade escolar.

Neste processo, até aqui narrado, fui compreendendo o movimento que me revela enquanto professora pesquisadora: alguém que se constitui com o outro. Alguém que estando *na* e *com* esta escola, percebe nesta, tantas possibilidades de aprendizagens. Por isso, minha voz é acompanhada de outras vozes, do aprendizado com: os professores da escola, interlocutores que encontro na teoria, no

diálogo com minha orientadora, na conversa com professores das aulas que participei e com os colegas que também estão pesquisando.

Assim, também é, este memorial que se iniciou com o poema “Para pintar o Retrato de um Pássaro” e que buscou pintá-lo, delicadamente, por meio do rememorar da minha formação. Para tanto, uma paisagem foi se construindo, escolhi algumas cores, alguns pincéis que pintassem a sensibilidade expressada pelo poeta Jacques Prévert:

Pintar também a folhagem verde e a frescura do vento  
A poeira do sol  
E o barulho dos insetos pelo capim no calor do verão

E nestes detalhes, um contexto foi se configurando e abrindo portas para o contar desta pesquisa. Pois, se o caminho não se finda... É preciso continuar pintando outros nomes neste quadro... É preciso continuar caminhando, vou à busca dos passos que vão *se* e *me* constituindo.

Sendo aprendiz desta experiência, compreendo que ela não é somente minha. Ela é a travessia inacabada de um caminho que estou percorrendo com o outro. Um caminho sinuoso, convidativo à minha voz.

Lançando a voz no desejo de não parar, continuo no caminho de pedras que estou a caminhar, por isso o próximo capítulo se preocupa compreender como o processo formativo docente foi sendo construído ao longo da história, bem como, tecer as contribuições da Psicologia neste movimento.

*Capítulo I: Encontrando-se para uma caminhada: o desenvolvimento profissional docente com a Psicologia*

*Muitas vozes*

*Meu poema  
É um tumulto:  
A fala  
Que nele fala  
Outras vozes*

*Arrasta em alarido.*

*Estamos todos nós  
Cheios de vozes  
Que o mais das vezes  
Mal cabem em nossa voz.*

*Meu poema  
É um tumulto, um alarido:  
Basta apurar o ouvido.*

Ferreira Gullar (2004, p.453)

## **UM PONTO DE PARTIDA: A PSICOLOGIA**

Estamos todos cheios de vozes, diz o poeta Ferreira Gullar (2004) no poema “Muitas vozes”. Nós, professores, contamos com as vozes, as contribuições de muitas áreas de estudo, para entender o fazer pedagógico. Assim, podemos citar a Sociologia, a Filosofia, a Didática, a Psicologia, dentre outros campos de conhecimento. Sobre esta participação Placco (2003, p.95) discorre:

A Educação se realiza e configura na interseção de muitas áreas do conhecimento. Nessa interseção, todas e cada uma dessas áreas traz seu olhar, traz sua contribuição e seus questionamentos. Assim, pensar os fenômenos complexos da área da Educação não tem sentido se essas diferentes áreas e suas fundamentações não forem consideradas.

A mesma autora ainda salienta:

Na medida em que se realizam a descrição e análise de qualquer fenômeno da Educação, se faz necessário, em alguns momentos, focar ou por em relevo, em destaque, uma ou mais dessas áreas. Isso não significa - ou não

pode/deve significar – desconsideração quanto às demais. (PLACCO, 2003, p. 95).

A Psicologia é inserida neste estudo uma vez que, também é compreendida como ciência que permeia as preocupações investigativas de estudo do PES, grupo de pesquisa no qual estou inserida. Deste modo, a intenção, aqui, é marcar o papel de tal área do conhecimento, no sentido de que ela pode contribuir na construção de referenciais teóricos-práticos que venham ao encontro da ação docente e, por conseqüência, ao desenvolvimento profissional dos professores.

A aproximação entre Psicologia e Educação não é recente. Até porque a preocupação da Psicologia se volta para:

O ser humano em desenvolvimento, em uma perspectiva característica cujo eixo são as subjetividades em construção, em e para uma dada cultura a partir das ações intencionais de outras subjetividades (GATTI, 2003, p.105).

Este olhar focalizado da Psicologia está muito relacionado com os interesses de investigação da Educação, ou seja, para esta última é muito relevante subtrair os aspectos relacionados com a sua área de atuação.

Ao falar, mais especificamente sobre a Psicologia da Educação, é perceptível uma relação mais próxima ainda, pois seu objeto fundamental é voltado para os processos de aprendizagem e desenvolvimento, campo de vasto interesse da área educacional. Gatti (2003, p. 107) afirma que a “Psicologia da Educação, historicamente, sempre marcou presença, de um modo ou de outro na área educacional”.

Por outro lado, nenhum campo de conhecimento (Sociologia, Didática, Filosofia, Psicologia) dá conta da totalidade dos processos educacionais, “esses campos são ângulos de abordagem com os limites da própria abordagem” (GATTI, 2003, p. 107). Todavia, esta pesquisa está inserida no grupo PES, aspecto que conduz ao entendimento de que é importante tecer as contribuições do campo da Psicologia para a Educação.

Este aspecto remete o pensar a Psicologia como parceira diante do desenvolvimento profissional docente. É também dar vez a essa voz que, sendo uma área de estudo, tem muito a somar: na compreensão do processo ensino-aprendizagem; nas relações interpessoais que acontecem na escola; na tessitura de referenciais teóricos que se caracterizam como elementos norteadores em relação à maneira de conceber o processo ensino-aprendizagem, o professor, o aluno, a escola, a educação. É assim, neste diálogo, que a Psicologia se encontra neste trabalho. Tecendo estas relações.

A teoria histórico-cultural auxilia no pensar em aspectos da escola e da formação do sujeito. Por isso, discorro, primeiramente, sobre como se pode enxergar a escola, visto que esta visão permeia a maneira a forma de olhar o professor e, por conseguinte, seu desenvolvimento profissional.

Placco (2003) discute a ação da escola como um lugar que não se limita à instrução, mas como instrumento de formação, de desenvolvimento humano. Para tanto, a referida instituição se encontra em um dado espaço, em uma denominada cultura. Deste modo, a formação do sujeito se dá no seio deste contexto e nesta perspectiva, tanto a parceria quanto a presença do outro se fazem fundamentais. Para Placco (2003, p. 99) isso significa que:

Se por um lado, isso se traduz por uma articulação de saberes, por uma troca, que mobiliza e permeia os processos cognitivos, por outro lado também significa considerar que cada um, nessa interação expõe seus pensamentos, seus modos de interpretar a realidade, suas perspectivas de ação e reação, seus motivos e intenções, seus desejos e expectativas – seus afetos, enfim.

Neste movimento, é possível encontrar o embate entre pensamentos, modos de percepção da realidade que favorecem a transformação que constituem os sujeitos que estão inseridos nesta relação (Placco, 2003). É plausível ainda que tais sujeitos são compostos *no* e *pelo* ambiente social e cultural do qual derivam suas experiências, ao mesmo tempo em que tal ambiente também pode transformar o indivíduo. Teixeira (2004, p. 100) enfatiza que “isso significa que há um elo entre um homem e outro homem porque na interação social uma pessoa influencia a outra”.

Sobre este processo de transformação, Vygotsky (1998) compreende o desenvolvimento intelectual a partir das relações histórico-sociais, ou seja, busca demonstrar que o conhecimento é socialmente construído pelas e nas relações humanas. Nesta perspectiva, o homem possui natureza social, visto que nasce em ambiente carregado de valores culturais: é porque o homem está inserido em um meio social que ele se constitui como tal. Esse processo de constituição do ser humano acontece porque:

O comportamento do homem se processa nos complexos limites do meio social. O homem não entra em convívio com a natureza senão através do meio, e em função disso o meio se torna o fator mais importante, que determina e estabelece o comportamento do homem (VYGOTSKY, 2001, p. 06).

Partindo desse pressuposto, Vygotsky elabora uma teoria de desenvolvimento da inteligência, na qual afirma que o conhecimento é sempre intermediado. Sendo o homem um ser social, seu desenvolvimento intelectual está intimamente ligado às relações sociais, que têm como produto a cultura, o conhecimento. Portanto, nesta visão “é o homem - natureza e história dessa natureza – quem confere a esta sua dimensão histórica” (PINO, 2002, p.35).

Nesta perspectiva, o professor é compreendido como profissional que atua como sujeito ativo quanto ao seu fazer pedagógico. Sendo assim, a escola é o lugar no qual os professores se encontram e têm a possibilidade de através da interação entre pares, compartilhar saberes, conhecimentos, anseios, experiências.

Na medida em que esse processo se manifesta, como por exemplo, no Projeto *Escola Singular, Ações Plurais* podemos, então, enxergar o esforço coletivo que envolve o pensar da ação pedagógica, pois neste coletivo as discussões da Psicologia emergem. Quando os professores dialogam sobre suas crenças, discutem suas práticas e concepções sobre o processo ensino-aprendizagem nas suas diferentes dimensões: indisciplina, motivação docente e discente, encontram-se temáticas interessadas à Psicologia. Assim, quando estas vêm à tona, a possibilidade de repensar o ato educativo acontece e com ela, os caminhos se abrem, progressivamente, rumo ao desenvolvimento profissional.

Em suma, os entrelaçamentos da Psicologia com desenvolvimento profissional docente aparecem na medida em que a referida área de conhecimento vem contribuir com seus estudos, no sentido de favorecer uma parceria no (re) pensar da atividade pedagógica. No bojo deste movimento os conhecimentos são problematizados, de modo que esse repensar se desvela num processo ensino-aprendizagem tanto para a Psicologia quanto para a Educação, de maneira que ambas vertentes se constituam contribuintes neste movimento.

É relevante salientar, finalmente, que o fato de pontuar a presença da Psicologia, neste trabalho, não significa que considerar esta como a ciência que, por excelência, explica o fazer pedagógico exercendo, uma função normativa. Pelo contrário, esse entendimento quanto ao papel da Psicologia é compartilhado com a perspectiva apontada por Sadalla (2002, p. 323) quando situa a contribuição da referida ciência:

A Psicologia poderá contribuir com o trabalho do professor em sala de aula por meio do fornecimento de explicações acerca do comportamento, de modo que o docente possa constituir e interpretar sua prática de maneira não ingênua, mas comprometida com a direção do desenvolvimento que pretende promover. Se considerarmos que, assim como o comportamento, o processo ensino-aprendizagem é multifacetado, a Psicologia, aliada a outras ciências, estará oferecendo explicações acerca de *uma* das dimensões deste processo. A sala de aula é invadida por outras formas de explicação do processo ensino-aprendizagem que devem estar articuladas e entrelaçadas para que possam subsidiar a ação docente eficaz

Os aspectos sinalizados pela autora evidenciam as contribuições que a Psicologia apresenta, indicam também a pertinência dos mesmos, na compreensão do processo ensino-aprendizagem, das relações interpessoais, enfim, da atividade pedagógica.

É preciso salientar, que ao longo deste texto, outros entrelaçamentos surgirão diluídos nas diferentes discussões. Estes serão enfatizados quando tais enfoques serem fundamentalmente relevantes. Contudo, tecidas as relações discorridas acima, é pertinente indagar sobre a compreensão do desenvolvimento profissional docente.

## **NO ANDAR, A PAISAGEM E A HISTÓRIA: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.**

O objetivo, agora, é caminhar sobre as diversas formas de compreender o percurso de aprendizagem docente, ou seja, as diferentes maneiras de compreender o desenvolvimento profissional ao longo da história; isso remeterá às tão distintas formas de olhar suas configurações.

Neste sentido, também, o trabalho coletivo docente é inserido no interior da referida temática, por isso é importante perceber a necessidade de olhar esse contexto histórico que será abordado, de enxergá-lo na dinâmica de seu movimento. Contudo, o intuito não é fazer um apanhado minucioso sobre isto, mas apenas favorecer um breve entendimento, recuperando estas diferentes concepções a fim de perceber a trajetória histórica percorrida sobre os caminhos formativos dos professores.

Atualmente, o termo desenvolvimento profissional é muito utilizado na literatura sobre formação de professores, mas nem sempre foi assim. As diferentes terminologias remetiam às concepções tão distintas de olhar o percurso de aprendizagem contínuo do professor, bem como o contexto histórico e político no qual este estava inserido.

No percorrer da história sobre a formação de professores termos como treinamento, aperfeiçoamento, reciclagem, capacitação, educação permanente, educação contínua, formação continuada e, por conseguinte, desenvolvimento profissional docente, foram cruzando os diferentes jeitos de ver o processo de formação contínua dos professores.

A palavra *treinamento*, por exemplo, remetia à modelagem de comportamentos, de modo que estes correspondessem a uma determinada situação desejada específica. Em outras palavras: “este conceito adquiriu o significado de modelagem de comportamentos e automatismos que podem ser repetidos sem a colaboração da inteligência” (PEREIRA; LEITE, 2003, p.02). Ainda enfocavam, o

estabelecimento de habilidades e destrezas, nas quais a interação não era um princípio merecedor de uma atenção especial. Nesta perspectiva, a dimensão da formação humana não era preservada, isso porque a eficácia e a eficiência eram tidas como metas fundamentais, devido à preocupação com a qualidade da formação.

Tais concepções estavam presentes na década de 1960 e surgiram novamente nos anos 1980, com o enfoque em cursos rápidos com o intuito de obter resultado a uma dada situação. Vale ressaltar que a década de 60, segundo Sadalla, Wisnivesky, Paulucci e Vieira (2000, p.24) foi caracterizada “pela implementação do ideário tecnicista no cotidiano das escolas, limitando a atividade docente”. Trata-se, portanto, de um contexto histórico no qual as vozes dos professores eram pouco ou praticamente não ouvidas, bastava somente executar ações que lhes eram estabelecidas.

Nessa perspectiva, os estudos realizados por Ball e Goodson (1989), Woods (1991) citados por Nóvoa (1995, p.15), vêm contribuir quando apontam os anos 1960 “como um período onde os professores foram ‘ignorados’, parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa”. Este aspecto está relacionado ao sentido que Marin (1995) atribui à palavra treinamento, pois de acordo com a autora, quando tal expressão é destinada aos profissionais da educação se configura como sendo inadequada, pois:

Tais inadequações são tanto maiores quanto mais as ações forem distantes das manifestações inteligentes, pois não estamos, de modo geral, meramente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas; estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou seus gestos. (MARIN, 1995, p. 15).

Olhar, então, esta consideração expressada por Marin (1995) é identificar sua preocupação em perceber o professor para além da perspectiva concebida, por meio, do termo treinamento. É enxergar este último, portanto, diante da complexidade da atividade educativa, mencionada pela autora, identificando as

limitações em compreender o percurso formativo docente sob o ponto de vista que envolve o treinamento.

Todavia, já na década de 1970, nos deparamos com outra concepção: *aperfeiçoamento*, este termo fora tido como uma maneira de aperfeiçoar, no sentido de correção de falhas, defeitos existentes no desempenho dos profissionais. Caracterizava-se por cursos cujo objetivo era “aprender procedimentos mais adequados e adquirir mais padrão de trabalho, até que se igualasse ao modelo apresentado” (PEREIRA; LEITE, 2003, p.02). Neste modelo, os conhecimentos tidos como científicos eram supervalorizados em detrimento dos saberes construídos no dia-a-dia.

Fontana (2000, p.19), afirma que os estudos sobre reprodução que tratam do papel da escola e, conseqüentemente, do professor, neste mesmo período, objetivavam analisar criticamente “o papel social da escola no contexto da sociedade capitalista, com base nos estudos de Althusser acabaram por favorecer uma leitura esvaziadora das possibilidades de alcance político transformador da atividade escolar”. E sobre as *repercussões* de tais estudos, sobre a maneira de conceber o professor, a referida autora continua:

Fazendo pesar sobre nós a acusação de apenas contribuirmos para a reprodução das desigualdades sociais, o que, em certo sentido, fortaleceu as propostas de educação não-formal e de extinção da escola, acusada, então, de gerar estruturas burocráticas incontornáveis (FONTANA, 2000, p.19).

A acusação a qual se refere Fontana, de os professores favorecerem através de seus ofícios a reprodução das desigualdades sociais, denota a figura do ser professor como sendo um profissional sem voz em relação a sua própria formação.

Daí, a presença do termo *aperfeiçoamento* e, por intermédio deste, a concepção de que era preciso modificar nossas práticas educativas indicando a correção de equívocos que deveriam ser mudados, porém nestas mudanças não havia espaços para nossa voz: para falarmos sobre nossas necessidades, nossas angústias ou mesmo apontarmos temas pertinentes ao ato educativo.

Essa percepção de práticas que deveriam ser transformadas, modificadas apareceram também na década seguinte, nos anos 1980, por intermédio da terminologia *reciclagem*, que pressupunha que os indivíduos poderiam ser alterados, transformados, ou seja, eram análogos a objetos recicláveis.

Neste sentido, segundo Marin (1995, p. 14) remete ao significado da palavra reciclagem. Para a autora trata-se de:

Processos de modificação de objetos ou materiais; papéis que podem ser desmanchados e refabricados, copos e garrafas que podem ser serrados e decorados para outras finalidades, ou ainda, moídos para que sua matéria - prima se transforme em novos objetos, ou até mesmo o lixo que seja processado para ter uma nova função como adubo.

Nesta concepção, havia um determinado aspecto na formação do profissional que precisava ser mudado e que para equacionar este “déficit” era necessário que o mesmo freqüentasse cursos. Estes, por sua vez, se caracterizavam, geralmente, como sendo rápidos e sucintos, não valorizando o conhecimento prévio do profissional e não se adequando à prática cotidiana deste, tratando de questões abrangentes, genéricas e distantes das suas reais necessidades.

Nesta perspectiva, os cursos rápidos, as palestras, muitas vezes desvinculadas da real necessidade ou consulta aos interessados, eram instaurados com a intenção de reciclar práticas consideradas ultrapassadas. Essa idéia está relacionada com a emergência das discussões voltadas à qualidade da escola, que para consegui-la era preciso “reformular o perfil dos professores, requalificando-os” (GENTILI, 1996, p.18). Em Fontana (2000) é possível perceber que, se por um lado, essa pretensão implicou na multiplicação de práticas institucionais de avaliação por outro, ela impulsionou o favorecimento de estudos relacionados à atividade docente, nas suas mais variadas dimensões: condições de trabalho, formação docente, papel do professor. A década de 1980 se revelou como sendo um marco respeitável porque representou um momento no qual os estudos sobre a atividade docente foram retomados (Fontana, 2000).

Outra concepção ainda presente em dias atuais é denominada *capacitação*, que entende o docente como sendo incapaz e, sendo assim, é necessário capacitá-

lo em nome da chamada profissionalização. Isto é, sob esta visão existe um dado perfil profissional ideal e, por conseqüência, volta-se para a busca do mesmo, quando eram e muitas vezes ainda são oferecidos “cursos em pacotes fechados e aceitos acriticamente, em nome da inovação e da melhoria da produção” (PEREIRA; LEITE, 2003, p.02). Esta suposta incapacidade do profissional acarreta a idéia de que seus saberes não são considerados e que conhecimentos de natureza teórica se sobressaem em relação aos demais.

É notável, então, um olhar muito mais voltado para as características apontadas como sendo as necessárias para ser um bom professor do que uma preocupação mais consistente quanto à problematização de práticas, voltadas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Diante deste prisma, ainda identificamos implícita a idéia de que a capacitação resolveria dilemas pontuais dos professores, ou seja, bastaria que eles participassem de um certo curso para estancar sua necessidade, desprezando, deste modo, a idéia de continuidade na formação docente.

Outras terminologias também presentes em nossos meios são: *educação permanente, educação contínua e formação continuada* que são apontados por Marin (1995) e por Perreira e Leite (2003) como sendo sinônimos e muito utilizados para indicar o processo de formação de profissionais. Esta aproximação conceitual entre os três conjuntos de termos procede, porque

Há muita similaridade entre eles, na medida em que se manifestam a partir de outro eixo para a formação de professores, para a pesquisa em educação, para os compromissos institucionais educacionais e dos profissionais que atuam em todas essas áreas (MARIN, 1995, p. 17).

O eixo interpretativo desta concepção tem como ponto de partida a apropriação do conhecimento, vislumbrando veículos para a mudança que se deseja alcançar. Nesta expectativa, o processo de aprendizado é visto enquanto algo intrínseco à trajetória de existência do indivíduo, em outros termos, percorre todo seu caminho, ao longo de sua vida.

A idéia de problematizar a prática, de olhar a reflexão teórica como necessária no favorecimento de mudanças almejadas ou mesmo identificadas como importantes se faz presente. Aqui, a idéia de *continuum* é olhada sob o prisma formativo em constante desenvolvimento. A aprendizagem é veículo permanente e norteador de todo trajeto profissional.

Sob esses aspectos, os aprendizados são considerados inacabados e temporários, remetendo-se à percepção dos movimentos que os conhecimentos sofrem no decorrer do tempo. Diante disso, a autonomia intelectual é privilegiada, pois impulsiona os passos necessários para o percorrer deste caminho.

O pensar sobre a prática também se caracteriza como sendo fundamental, porém não mais com os olhos voltados somente para a profissionalização ou atualização técnica, como mencionamos anteriormente, mas à procura da valorização desta prática entendida em seu contexto particular, histórico. O almejo é dirigido à superação do distanciamento entre grupos que pensam e determinam ações e outros que, simplesmente, executam. Este pressuposto é articulado com a idéia de que não se buscam cursos iniciais ou mesmo de formação continuada, com a pretensão de findar por inteiro e definitivamente uma dada necessidade, até porque, a perspectiva da formação continuada se percebe na dinâmica da organização social e reconhece, inclusive, seu papel “visando atingir a justiça social e a construção da democracia” (PEREIRA; LEITE, 2003, p.03).

Diante deste ponto de vista, saliento que a formação continuada não está unicamente a serviço ou mesmo ao ajuste de todas as mudanças que acontecerem na sociedade. Mas objetiva pensar e problematizar a prática intencionando o processo de construção de novos conhecimentos. Assim, a formação continuada é vista como um princípio norteador das aprendizagens que vão se constituindo ao longo de toda a vida docente, tendo, como ofício, voltar-se à complexidade que envolve este percurso: o aprofundamento, a extensão, a busca vasta de construção e reconstrução de conhecimentos.

Nos dias atuais, o conceito designado para nomear a chamada formação continuada é denominado *desenvolvimento profissional*, que para Garcia (1995, p. 55) é a expressão “que melhor se adapta à concepção atual do professor como

profissional do ensino”. Não se trata, somente, de uma mudança terminológica, mas de entendermos a formação continuada sob uma maior amplitude.

Para Garcia (1995) a idéia de *continuum* deve permear toda a trajetória da formação docente. Diante desta perspectiva compartilhada com o autor, tanto a formação inicial quanto a formação continuada nos remetem a pensar tal processo como desencadeamento do desenvolvimento profissional docente. Com isso, o distanciamento entre a dicotomia formação inicial e formação continuada se faz necessário superar, visto que perante este ponto de vista a formação docente é contínua implicando, conseqüentemente, constante evolução.

Assim, o referido conceito pode, então, ser compreendido como sendo um processo que demanda a idéia de “evolução, continuidade de experiências, trajetória marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam” (GIOVANNI, 2003, p.209), não sendo estes elementos determinantes, mas “facilitadores ou dificultadores” termos, estes, utilizados por Giovanni (2003, p. 209), quanto ao percurso de aprendizagem dos professores.

Para Oliveira (1997), autora que também concebe o desenvolvimento profissional como processo contínuo que está permeado pela idéia de evolução, tal conceito envolve dois aspectos que são interligados: o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional.

O primeiro abarca um processo que está relacionado com a pessoa do professor “numa multiplicidade de vertentes, entre as quais se destacam as formas de apreensão e organização dos conhecimentos, os valores, as crenças, as atitudes, os sentimentos e as motivações” (OLIVEIRA, 1997, p.94). Assim, juntamente com a referida autora, entendemos que se trata de algo particular do docente, pois envolve todo um processo reflexivo “sobre si próprio, no contexto profissional, com previsíveis implicações ao nível do seu auto-conhecimento como pessoa e como profissional” (OLIVEIRA, 1997, p.94).

Já o segundo, está voltado, mais especificamente falando, ao seu fazer docente, como nos indica a referida autora:

Ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às atitudes face ao acto<sup>9</sup> educativo, ao papel do professor, às relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor (OLIVEIRA, 1997, p.94).

E ainda, sobre o desenvolvimento profissional dos professores, Imbernón (2004) chama atenção a fim de perceber a complexidade deste conceito que, para ele, pode ser entendido como:

Um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua carreira profissional. A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc) tem papel decisivo nesse desenvolvimento (IMBERNÓN, 2004, p.44).

Para o autor essas condições são necessárias porque:

Podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização no professorado porque a melhoria de outros fatores não está suficientemente garantida. Concluindo a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único (IMBERNÓN, 2004, p.44).

Pensar o conceito, aqui tratado, sob esta amplitude nos ensina que realmente os conhecimentos que envolvem o refletir do universo pedagógico são extremamente importantes, porém não são redentores, pois as condições exemplificadas por Imbernón (2004) nos mostram aspectos que denotam um olhar mais complexo sobre o desenvolvimento profissional docente.

Leite (2000) também lembra de um aspecto relevante, que é pensar o desenvolvimento profissional dos professores como um processo que deve estar inserido no Projeto Político-Pedagógico da escola, não sendo assim, uma iniciativa desconectada da atividade docente, no interior da unidade escolar.

Esse modo de entender a escola como propulsora do desenvolvimento profissional docente está relacionado com a idéia de que a instituição educativa é um espaço privilegiado para que o mesmo aconteça. Diante deste ponto de vista, a

---

<sup>9</sup> Texto escrito em português de Portugal.

escola é o lugar onde as ações formativas podem acontecer, sendo uma possibilidade de aprendizagem para professores e alunos.

Essa visão tem origem no modelo de formação continuada de professores centrada na escola, terminologias e conceitos assim tratados por Imbernón (2004), Silva (2002) e Elliot (1990) quando dizem a respeito do surgimento deste movimento que se originou no Reino Unido na década de 1970 e se institucionalizou por intermédio do *Advisory Council for the Supply and Training of Teachers (ACSTT)*. Este processo se edificou em 1978 reunindo representantes de todo Reino Unido.

Com Barroso (2003, p.75), é possível partilhar a compreensão do conceito mencionado acima que pode ser entendido como uma “formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos”. Para tanto, a escola enquanto instituição educacional passa a ser concebida enquanto contexto formador, cujo processo de formação não se refere apenas, aos alunos, mas está relacionado, também, com os profissionais que nela se encontram. Diante disso, entendemos que a formação continuada centrada na escola pode ser uma maneira de olhar a instituição educacional como um espaço de formação que responda às necessidades específicas da mesma.

Ainda no diálogo com Barroso (2003, p.75), salientamos a principal finalidade da formação centrada na escola que:

Deve ser de animar e estruturar o processo de mudança. A formação deve permitir que os professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre sua organização, elaborem um diagnóstico sobre os seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e idéias para encontrar e aplicar as soluções possíveis.

Canário (2000), outro autor que também discute a formação centrada na escola, aborda tal assunto enquanto algo que favorece a “valorização dos conhecimentos experienciais, a interação coletiva na resolução de problemas locais, simultaneamente educativas e de desenvolvimento” (p.66). Assim, trata-se de pensar a escola não somente como um espaço físico onde acontecem ações formativas, mas sim, de compreendê-la sob a perspectiva de algo que carrega consigo uma

forma diferente de conceber a formação continuada docente. E, desta maneira, repensar as práticas, as idéias sob outro prisma possibilitando que a escola seja geradora de desenvolvimento profissional (Giovanni, 2003).

Perante esta perspectiva, o ambiente escolar pode caracterizar-se enquanto contexto formativo no sentido de que vem construir espaços que possam favorecer o desenvolvimento profissional docente propiciando condições para que as atuações formativas aconteçam. Para que isto ocorra, é crucial que estas ações estejam relacionadas com as necessidades dos profissionais que devem estar inseridos no processo de investigação e reflexão sobre suas práticas e conseqüentemente sobre suas condições de trabalho.

No que tange ao ambiente formativo, primeiramente, é relevante entender que construí-lo significa propiciar espaço de aprendizagem individual, coletivo e colaborativo entre os professores, partindo de suas práticas e necessidades, viabilizando situações em que problemas, fracassos e sucessos sejam compartilhados, enfim, propiciar condições que possam sustentar tais viabilizações.

Nesta expectativa, o ambiente formativo pode favorecer o desenvolvimento profissional docente bem como este, por sua vez, pode também ser favorecido por meio de contextos coletivos, pois podem se configurar em lugares “onde o professor tem a oportunidade de interagir com os outros e sentir-se apoiado, onde pode conferir suas experiências e recolher informações importantes” (PONTE, 1998, p. 10). Porém, segundo este autor, o professor também deve ser sujeito ativo em seu desenvolvimento profissional, pensando em sua prática de maneira sistemática, de modo a definir metas, avaliar o percurso de trabalho, enfim, buscar caminhos para questões que não têm resposta.

Esse desenvolvimento individual docente denominado por Ponte (1998) pode ocorrer por intermédio de diversas oportunidades de formação como, por exemplo, estudos individuais, participação em cursos, oficinas, cursar mestrado, doutorado etc, respeitando, evidentemente, a finalidade e a especificidade de cada uma dessas situações.

Contudo, é primordial enfatizar que este trabalho se preocupa em compreender as possibilidades de aprendizagem, de formação, de desenvolvimento

profissional que o trabalho coletivo, no interior da unidade escolar, pode oferecer. Assim, por sua vez, verificamos sua contribuição no sentido em que oferece oportunidades para que os professores possam aprender entre si, na medida em que compartilham seus pensamentos, informações e se voltam à tentativa de buscar soluções viáveis para suas questões. Este ambiente formativo permite o enfrentamento de problemas de modo coletivo, discussão dos saberes, problematização das ações e a construção de um processo de saber trabalhar coletivamente.

Assim, a idéia deste capítulo foi, ainda, enfatizar que todos os conceitos, aqui tratados (capacitação, treinamento, reciclagem...) revelados nos diferentes modos de compreender desenvolvimento profissional docente, não influenciaram de modo automático, na maneira de ser e de agir dos professores. Ou seja, a compreensão de tais conceitos possibilitou o entendimento e a captura de alguns olhares em relação ao processo formativo docente, ao longo da história, não significando, necessariamente, que assim aconteceram uniformemente em todos espaços e tempos.

Sob a luz desses aprendizados, bem como, dos que se referem ao desenvolvimento profissional docente no interior da unidade escolar, o próximo capítulo tratará do trabalho coletivo. O intuito é entender, de modo mais particular, um outro passo deste caminho que se segue.

*Capítulo II: O Trabalho Coletivo Docente:  
caminhando (nos) fazemos caminho.*



MONET, Claude. "The corniche of Monaco. 1884". Disponível em: [www.Artchive.com/artichive/M/Monet/corniche.jpg.html](http://www.Artchive.com/artichive/M/Monet/corniche.jpg.html). Acesso em: 21 jun 2005.

A partir da apreciação da obra retratada pelo pintor Claude Monet, é possível perceber o retrato de uma caminhada longa, mostrando que os passos não necessariamente, podem seguir a mesma direção. Às vezes é preciso modificá-los, às vezes é indispensável parar e mudar o sentido que trilhamos para, então, prosseguir. Esta imagem vem perpetuar a metáfora que permeia a escrita desta dissertação: a idéia de caminhar, paisagens que surgem, que são construídas ao longo dos passos que se seguem. Assim, uma outra paisagem construída é a compreensão do conceito de trabalho coletivo.

Porém, ao pensar sobre a ação docente e o fazer pedagógico: aspectos que permeiam a docência, muitos acontecimentos, de diferentes naturezas, permeiam a jornada dos professores: avaliações, reuniões, cursos, projetos... Estes episódios, também, perfazem este andar: o jeito de olhar para o próprio trabalho, de enxergar a escola, o processo ensino-aprendizagem, os alunos, os pares. E é sobre um desses aspectos que as próximas páginas vão tratar, sobre os modos como os professores se organizam na escola: a cultura do ensino. Um primeiro passo na compreensão do trabalho coletivo.

## **PRIMEIRO PASSO: A CULTURA DO ENSINO**

A cultura do ensino será primeiramente abordada no sentido percebê-la no modo de como vamos concebendo o nosso "cotidiano profissional, incluindo seu horário de trabalho, as suas responsabilidades perante seus alunos, as suas

relações com os colegas e as suas relações com o sistema educativo” (PONTE, 1998, p.06).

As ações formativas no interior da escola podem estar relacionadas com a forma de organização docente que Hargreaves (1998) conceitua como cultura do ensino. Esta, por sua vez, se apresenta sob diversas formas: individualismo, isolamento, balcanização, colegialidade artificial e, finalmente, a colaboração.

Assim, o referido autor aponta que para compreender o professor e sua ação é importante entender a sua comunidade de ensino e a cultura de trabalho na qual ele está inserido. Fisicamente, os professores podem se encontrar sozinhos em suas salas de aula, isto é, sem a companhia de outros adultos, porém psicologicamente falando os mesmos não estão, visto que suas ações são afetadas pelas concepções, idéias, valores que compartilharam com seus pares, tanto no passado quanto no presente. Desta forma, compartilho com o autor quando diz que os acontecimentos em sala de aula estão, de certa maneira, vinculados com seu exterior: acontecimentos presentes e/ou passados.

Diante disso, as culturas de ensino possuem duas dimensões importantes que segundo Hargreaves (1998) são configuradas por intermédio de seu *conteúdo* e sua *forma*. A primeira está voltada para a dimensão atitudinal docente, referindo-se às

atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, pressupostos, e formas assumidas do fazer as coisas que são compartilhadas no seio de um grupo particular de professores, ou na comunidade docente mais vasta (HARGREAVES, 1998, p.186).

Assim, trata-se das ações e concepções dos professores a respeito do fazer pedagógico e todo o universo que o envolve.

Já a segunda dimensão, está relacionada com as formas de cultura docente, isto é, as suas maneiras peculiares de se relacionar e de se associar com membros de tais culturas.

Contudo, a cultura docente não está somente relacionada à idéia de interação. Neste sentido, o individualismo ou o também chamado isolamento docente refere-se à cultura profissional, na qual o professor tem pouca ou nenhuma possibilidade de

*feedback* do outro quanto ao seu fazer pedagógico. De acordo com a investigação feita por Hargreaves (1998) este fenômeno possui duas causas.

A primeira delas está ligada com as ansiedades, desconfiças, defeitos e fracassos dos professores “que seriam em parte naturais e em parte resultado das incertezas do seu trabalho” (HARGREAVES, 1998, p. 188).

A segunda é apontada por Dan Lortie<sup>10</sup> que indica, em sua pesquisa, a existência de professores que preferem o isolamento e que acreditam na importância de estar unicamente com seus alunos. Trata-se de docentes que, segundo David Hargreaves<sup>11</sup>, não gostam de serem avaliados e observados e que justificam seus comportamentos, concepções através do argumento de se sentirem autônomos em relação aos seus trabalhos.

Além disso, os citados autores também ressaltam o equívoco em compreender o individualismo enquanto algo natural:

Resulta demasiado fácil considerar que a existência do individualismo revele algum tipo de falha da personalidade do professor ou demonstre as qualidades, aparentemente “naturais”, da falta de confiança em si mesmo e das incertezas humanas. Ainda que isto limite parte da verdade, também há características específicas do trabalho dos professores, que torna perfeitamente compreensível este individualismo. Estas características de trabalho podem modificar-se e, em consequência, este isolamento que os acompanha<sup>12</sup>. (FULLAN; HARGREAVES, 1997, p.67).

O individualismo também é apontado como elemento que indica um ambiente que não favorece a colaboração, sendo um “sistema dominado por princípios de racionalidade burocrática, que sufocam as iniciativas dos docentes e oferecem pouca coisa acerca do que é colaborar” (MC TAGGART 1989, apud HARGREAVES, 1998, p.191). Com efeito, o individualismo, nesta perspectiva, é visto como algo acarretado pela forma de organização da escola na qual o professor trabalha, sendo que “o problema do isolamento está profundamente enraizado. Com freqüência, a mesma

---

<sup>10</sup> citado por Hargreaves, 1998, p.188.

<sup>11</sup> citado por Hargreaves, 1998, p.188.

<sup>12</sup> Tradução livre.

arquitetura o respalda. O horário o reforça. A sobrecarga o mantém. A história o justifica<sup>13</sup>” (FULLAN; HARGREAVES, 1997, p.27).

Todavia, é necessário salientar a relevância de conceber o individualismo em sua dimensão social e cultural não estando associado, fatalmente, a algo negativo e estereotipado, uma vez que, tal comportamento pode ser compreendido como um elemento formador docente, ou seja, é importante compreender a razão deste fenômeno existir, pois “se não o entendemos, teremos poucas oportunidades de modificá-lo<sup>14</sup>” (FULLAN; HARGREAVES, 1997, p.67).

Uma discriminação importante a ser realizada quanto ao individualismo é não confundi-lo com a individualidade do professor, pois o primeiro refere-se à conduta docente quanto aos demais profissionais que compartilham o ambiente físico de trabalho, que é a escola. Já a individualidade, está ligada à autonomia e realização enquanto profissional docente explicitando assim, sua identidade.

É fundamental também diferenciar individualismo de solidão, pois Hargreaves (1998, p.203) afirma que:

para muitos professores, o isolamento é o estado permanente do seu trabalho, a base da sua cultura ocupacional. A solidão é, mais freqüentemente, uma fase temporária do trabalho, uma retirada feita com o intuito de se mergulhar nos próprios recursos, refletir, retroceder e reorganizar. O isolamento é uma prisão ou um refúgio; a solidão, uma retirada.

Assim, a solidão é tida como algo que pode favorecer o repensar do professor acerca de suas angústias, dilemas, pensamentos que, em um determinado momento, ele deseja estar consigo mesmo, porém vale ressaltar que isso não é regra para todos docentes – trata-se de um momento que alguns professores podem querer vivenciar.

Essa discussão favorece o trilhar de um caminho na identificação das formas de cultura entre os professores, pois:

---

<sup>13</sup> Tradução livre.

<sup>14</sup> Tradução livre.

as mudanças de crenças, de valores e de atitudes que ocorrem no corpo docente podem depender de mudanças prévias ou paralelas nas formas de os professores se relacionarem com os seus colegas, nos seus padrões característicos de associação (HARGREAVES, 1998, p.187).

Ao dizer, então, que compreender tais modos de organização docente é uma das maneiras de entender o desenvolvimento profissional dos professores e sendo assim, abordarei a existência de tais formas de cultura docente indicadas por Hargreaves (1998) com o objetivo de adentrar aos muitos sentidos que o trabalho coletivo docente pode possuir.

## **SEGUNDO PASSO: OS MUITOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO COLETIVO DOCENTE**

Sendo a escola um espaço no qual ocorrem interações humanas, busco neste momento, especificamente, as maneiras pelas quais os professores se organizam neste espaço.

Para compreender as distintas formas de olhar o trabalho coletivo docente realizei um levantamento bibliográfico. Assim, encontrei muitos autores que se propõem a discutir o trabalho coletivo docente, dentre os quais exemplifico: Fullan e Hargreaves (1991), Hargreaves (1998), Geraldi, Messias e Guerra (1998), Arroyo (2000), Leite (2000), Fiorentini (2004), Varani (2005). Além disso, foi possível localizar estudos efetuados por órgãos governamentais brasileiros, como por exemplo, Raízes e Asas (1995), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (2001); Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA (2001).

Diante disso, encontrei diferentes terminologias que se referiam ao trabalho coletivo docente, porém cada uma com suas particularidades, concebendo esse estar junto de maneiras distintas. Varani (2005, p.118), por exemplo, aponta os diversos termos relacionados ao trabalho coletivo: “investigação colaborativa, colaboração, grupo, pesquisa ação colaborativa, colegialidade, cooperação”.

Hargreaves (1998) também discute a balcanização, conceito que acrescentamos neste rol de termos.

Esses muitos sentidos atribuídos ao trabalho coletivo docente me levou a perceber e compartilhar com Varani (2005) que esta gama de termos se refere ao fato de diferirem quanto às suas particularidades no modo de conceber e viabilizar as práticas coletivas. No entanto, nestes há algo em comum, conceitualmente falando, que é o grupo como possibilidade de trabalho, isto é, todos os termos se referem ao estar junto, porém com suas devidas particularidades.

O trabalho conjunto, por exemplo, é apontado por Little (1990 apud FULAN y HARGREAVES, 1991, p. 87) como sendo uma forma de colaboração, que segundo o autor “cria uma interdependência mais forte, uma responsabilidade compartilhada, um compromisso e aperfeiçoamento coletivo e maior disposição para participar na difícil tarefa de revisão e crítica<sup>15</sup>”.

A colaboração é discutida por Hargreaves (1998), Fiorentini (2004) e Varani (2005). Segundo tais autores, os professores que trabalham colaborativamente apóiam-se de maneira mútua vislumbrando alcançar objetivos comungados pelo coletivo. Estas relações são permeadas por algumas características peculiares.

Tais particularidades são identificadas por Fullan y Hargreaves (1997) que citam os estudos realizados por Rosenholtz (1989). Este verifica que os professores que trabalham em situações colaborativas concebem o ensinar como um processo complexo e sabem que para isso, sempre precisam da partilha, do coletivo. Isso não supõe que o professor se veja como um profissional incompetente, tampouco como detentor de todos saberes, sendo estes suficientes para sustentar sua prática docente e, sim, que olhe a docência como uma busca contínua de aprendizado em toda carreira profissional. Os estudos pesquisados por Rosenholtz (1989) mostram isso: que o elemento mais relevante desta cultura colaborativa refere-se ao fato de levar o docente a perceber que seu ofício não está baseado em certezas acabadas, absolutas.

---

<sup>15</sup> Tradução livre.

Para Fullan e Hargreaves (1991), as culturas de colaboração são identificadas pelas relações de confiança, ajuda, apoio e pela valorização do grupo e das pessoas, que participam deles. Estas características são expressas em muitos aspectos da vida cotidiana da escola: nos gestos, nas brincadeiras, nas conversas nos corredores da escola, nas comemorações. Entretanto, os desacordos, a responsabilidade coletiva, empenho e dedicação também são presentes neste contexto. Essa busca por melhoria pode acontecer tanto no interior da unidade escolar quanto no seu exterior.

Ainda é necessário ressaltar outra característica significativa da cultura de colaboração: ela não se particulariza “pela organização formal, as reuniões ou procedimentos burocráticos. Também não são preparadas para projetos ou eventos específicos” (FULLAN; HARGREAVES, 1991, p. 89).

Imbernón (2004) defende a idéia de que a escola é o lugar privilegiado para o desenvolvimento profissional dos professores, sendo este entendido sob o prisma da reflexão sobre a prática, buscando o respaldo teórico como caminho para direcionar pesquisas, estudos sobre os dilemas que o docente encontra em seu cotidiano. Porém, cabe ressaltar que se trata de um contexto institucional no qual os professores possam se reunir sistematicamente para iniciar este processo colaborativo, por isso o referido autor designa investigação colaborativa concebendo este conceito através da parceria de um assessor de formação cujo papel “deveria intervir a partir da demanda dos professores ou das instituições educacionais com o objetivo de auxiliar no processo de resolver os problemas ou situações problemáticas” (IMBERNÓN, 2004, p.89). Este autor identifica os citados indivíduos como sendo assessores de processo ou, ainda, como um dos elementos mediadores entre o conhecimento e o grupo.

Contudo, esta maneira de conceber a escola tem como objetivo possibilitar o desenvolvimento do paradigma colaborativo entre os professores (Imbernón, 2004). Este paradigma pressupõe compreender a escola como elemento primordial em relação à mudança educativa, através de um processo de “ação-reflexão-ação”

(IMBERNÓN, 2004, p.80)<sup>16</sup> porém, para que isso aconteça é imprescindível que as escolas tenham autonomia, em outros termos, é preciso que as mesmas tenham condições para que essa autonomia se concretize, através da “capacidade de mudança, desenvolvimento progressivo; melhoria” (IMBERNÓN, 2004, p 80-81). Apoiado neste pressuposto investigativo, Imbernón (2004) indica esse processo de pesquisa enquanto algo relevante, pois, na medida em que os professores pensam sobre sua prática como algo que pode ser estudada e fundamentada teoricamente, começam a se conceber como construtores de conhecimento e assim, como agentes ativos em sua formação. Isso implica, necessariamente, na construção de um espaço no qual os docentes possam estar juntos, discutindo e identificando temas que são pertinentes a ações pedagógicas que favoreçam o refletir sobre suas práticas.

Essas discussões são apontadas por Imbernón (2004) quando discute a valorização da importância da aprendizagem estabelecida através da interação entre os professores, no sentido de que a ação colaborativa docente promove a capacidade reflexiva, na medida em que, esta prática colaborativa é compreendida “não apenas como aspecto de atuação técnica, e sim como processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino” (p. 14). Neste contexto, o referido autor enfatiza o estabelecimento de um processo formador, construtor de uma autonomia profissional que favorece a partilha de conhecimentos entre os profissionais. Esse compartilhar de conhecimentos docente é caracterizado enquanto processo formador devido a alguns elementos peculiares quanto ao beneficiamento ao conjunto de professores.

O primeiro elemento refere-se aos conhecimentos objetivos e subjetivos do professor, isto é, aos conhecimentos teóricos e aos saberes que formam as atitudes docentes (tomadas de decisões, comunicação, convivência com os colegas, etc). Trata-se de conceber ambos saberes como equivalentes em termos de importância, na formação de professores.

---

<sup>16</sup> O termo se encontra com aspas no original.

O segundo aspecto da formação colaborativa docente está ligado à produção de conhecimentos do professor como sendo um processo amplo e não linear. Considerando que a interiorização e experimentação de novos conhecimentos não são imediatos, as situações interativas e reflexivas podem possibilitar o favorecimento do pensar das práticas reais.

Outro elemento igualmente relevante relaciona-se à prática profissional estando associada à organização da escola na qual o professor trabalha. Isso se deve à importância de a formação continuada também acontecer no interior da escola. Em outras palavras, Imbernón (2004) também afirma os motivos que justificam a formação continuada na unidade escolar já que “como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de situações problemáticas” (p.17). Assim, a formação no interior da escola permite que a prática educativa seja pensada partindo de situações reais do cotidiano educacional, situações tidas como problemas que devem ser objeto de estudo e discussão.

Neste sentido, a busca pela teoria como apoio no processo formativo e o pensar sobre situações que a própria escola possui denotam uma fonte de informação, de análise e de possível viabilização de mudanças a serem realizadas. Nesse sentido, Imbernón (2004, p.69) aponta:

a colaboração a que nos referimos, no sentido de construir um sentimento profissional coletivo, exige que se desenvolvam nessa etapa instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas coletivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal não é outra além de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. Instrumentos intelectuais que deveriam ser desenvolvidos com a ajuda dos companheiros, o que deveria ser facilitado por meio de mecanismos e processos de formação permanente dos professores. Dizíamos antes que já não podemos entender a formação apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim, sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso.

Assim, de acordo com a citação acima, a colaboração é uma característica importante do trabalho coletivo, inserido na proposta de investigação colaborativa.

Partindo destas premissas indicadas pelo referido autor, torna-se necessário refletir sistematicamente a respeito das mesmas, pensando seus efeitos provocados

e perpetuando o processo de formação a partir da prática. Durante esse processo de desenvolvimento do trabalho, o grupo de professores pode solicitar o auxílio de um profissional externo, para que este possa também contribuir no sentido de propiciar conhecimentos que vêm ao encontro da necessidade do grupo, favorecendo possíveis estudos sobre temas que sejam relevantes diante da necessidade daqueles professores. Quando a pesquisa faz parte do processo de formação do educador, este tem mais condições de “transcender o imediato, o individual e o concreto” (IMBERNÓN, 2004, p.76).

Os termos colegialidade artificial e balcanização também aparecem na literatura discutidos por Hargreaves (1998) com o intuito de denotar que o trabalho coletivo pode não ser, necessariamente, colaborativo.

O conceito de colegialidade artificial também é caracterizado por Fiorentini (2004, p.02) como uma forma de organização docente que é tida como a “colaboração não espontânea nem voluntária; sendo compulsória, burocrática, regulada administrativamente e orientada para objetivos estabelecidos em instâncias de poder; sendo previsível e fixa no tempo e espaço”. Por outro lado, a balcanização está intimamente ligada com a divisão entre os professores, de modo a formar pequenos subgrupos que, inclusive, podem competir e/ou tornar-se adversários entre si.

A despeito disto Hargreaves (1998, p.266) afirma que a “balcanização caracteriza-se por fronteiras fortes e duráveis entre as diferentes partes de uma organização, identificação pessoal com os domínios que são definidos por estas fronteiras e diferenças de poder entre tais domínios”. Entretanto, isso não quer dizer que a colaboração possa não estar presente no interior destes pequenos subgrupos.

A crítica a esse tipo de organização está no fato de ela tender à formação de grupos isolados “que sejam mais confortáveis, cômodos e complacentes; conformismos em algumas pessoas, deixando de produzir individualmente e de buscar caminhos próprios” (FIORENTINI, 2004, p. 03).

Outro conceito que se refere à idéia da possibilidade do estar junto é a cultura colaborativa. Esta é caracterizada por Hargreaves (1998, p.216-217) como sendo

“espontânea, voluntária, orientada para o desenvolvimento, difundida no tempo e no espaço e imprevisível”.

Quando Hargreaves (1998) aponta a cultura colaborativa como sendo *espontânea*, refere-se às relações colaborativas que surgem entre os próprios professores, isto é, não há iniciativas de pessoas externas ao grupo. Em contrapartida, elas podem ser facilitadas pela equipe de gestão escolar que, por sua vez, pode favorecer situações para que venham promover tais relações no ambiente educacional.

Outra característica indicada por Hargreaves (1998, p.216) refere-se às relações colaborativas como sendo *voluntárias*, isto é, “não há constrangimentos administrativos ou de coação, mas antes da percepção que os docentes têm do seu valor, a qual deriva da experiência, da persuasão não-coerciva”. Trata-se, segundo o autor, de um modo de entender o trabalho em conjunto como sendo algo que não é controlado administrativamente. Pelo contrário, pelo fato de partir da iniciativa docente torna-se “algo agradável e produtivo” (HARGREAVES, 1998, p.216).

*Orientadas para o desenvolvimento*, também diz respeito à outra particularidade da cultura colaborativa, que denota situações em que os professores trabalham em prol de práticas as quais estão e se sentem envolvidos.

Já, outra particularidade denominada *difundidas no tempo e no espaço*, implica em reuniões nas quais não há um calendário pré definido e nem um local fixo para que aconteçam. Podem se caracterizar em encontros informais, breves e freqüentes.

E por último Hargreaves (1998) indica a característica *imprevisíveis* como sendo os resultados das ações colaborativas difíceis de se prever, ou seja, pelo fato de os professores serem discretos nestas práticas e, inclusive, por não se tratar de situações institucionalizadas, que não é possível afirmar com segurança ou mesmo prever seus resultados. Além disso, para conhecer melhor tais práticas seriam necessários estudos que estivessem dispostos a investigá-los.

Varani (2005) apoiada em Kemmis (1992), também trabalha a compreensão das comunidades críticas como sendo grupos nos quais os docentes se aproximam

buscando outras possibilidades de se organizarem, oportunidade de se configurarem em comunidades.

Nesta recuperação de conceitos, foi possível identificar também o termo trabalho coletivo, sob outra perspectiva, sob a lente de propostas governamentais brasileiras, que dentre estas citamos o programa Raízes e Asas (1995). Este programa conceitua trabalho coletivo como “um complexo processo de interação humana, que se expressa sob a forma de comportamentos, verbais ou não-verbais” (RAÍZES e ASAS, 1995, p.07).

Essa interação é observada como a possibilidade de “enfrentar dificuldades e enfrentar divergências” (RAÍZES e ASAS, 1995, p.07). Segundo este documento, trata-se de um processo que está relacionado com a aprendizagem tanto do professor quanto do aluno:

Ao exercer o trabalho coletivo, o professor cresce. É na discussão com os colegas que desenvolve seu potencial de participação, cooperação, respeito mútuo e crítica. Ao analisar uma questão, um texto, uma prática pedagógica, o professor ouve, pensa, discute e decide - exercício fundamental do trabalho coletivo - ficando ainda mais seguro para desenvolver essas habilidades em seus alunos (RAIZES E ASAS, 1995, p.03).

De acordo com a citação acima o trabalho coletivo, mencionado pelo programa governamental, como algo que o professor necessita aprender para ensinar aos seus alunos, sendo uma habilidade que envolve uma determinada “prática” que necessariamente passa por discussões, tomadas de decisões, contato com o outro.

Esta perspectiva, identificada através de pesquisa bibliográfica, ainda não situa efetivamente, a compreensão de trabalho coletivo tomada neste trabalho de pesquisa. Trata-se de apontamentos importantes, existentes na miscelânea conceitual, quando se aborda o referido conceito.

### **TERCEIRO PASSO: SITUANDO O TRABALHO COLETIVO DOCENTE**

Em se tratando da origem histórica do trabalho coletivo no interior das unidades escolares, De Rossi (2004) enfatiza a década de 1990 como o período em que as empresas, visando aumento de lucros, demandavam a produção do trabalho em grupos (ou equipes). Essa vertente influenciou a realidade escolar, pois, “condizentes com a racionalidade técnica, reformadores e legisladores da educação também outorgaram o trabalho coletivo (de grupos ou equipes) à escola-comunidade (DE ROSSI, 2004, p. 41).

O aspecto histórico abordado por De Rossi (2004) fornece elementos para compreender o surgimento no trabalho coletivo no âmbito escolar: apesar de, inicialmente, ser um elemento ligado às necessidades empresariais, a escola vai, ao longo do tempo, atribuindo olhares diferentes para o trabalho em grupo. Em outras palavras, esse estar junto se configura, de distintas maneiras, sob a luz dos conceitos que tratamos anteriormente como, por exemplo, a colegialidade artificial e a balcanização.

Todavia, a palavra coletivo, tem sua origem etimológica no latim *collectivus*, que de acordo com o dicionário de latim (s/d), significa:

1. Recolhido;
2. Que é fundado no raciocínio, concludente;
3. Colher juntamente, recolher, juntar, reunir;
4. Ligar juntamente, atar juntamente, reunir, prender;
5. Ter elementos ligados em conjunto.

Percebendo o sentido da palavra coletivo tratado acima, o ponto de partida do entendimento do que vem ser coletivo está relacionado com a idéia de reunião entre indivíduos, que possuem uma necessidade comum. Este aspecto os motiva a estarem juntos. Contudo, nesta relação há também a idéia de aprendizado mútuo, de construção de conhecimento através de um processo de interação entre os indivíduos.

A interação entre indivíduos exerce um papel essencial na constituição do ser humano, porque é através desta relação “que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico” (OLIVEIRA, 1993, p. 38). Porém, para Vygotsky (1998) este processo não é passivo, isto é, o sujeito

não absorve, prontamente, do meio externo os elementos que vão propiciar seu desenvolvimento. Pelo contrário, trata-se de um movimento dinâmico, contínuo e dialético de (re)apropriação, (re)interpretação de informações, conceitos e significados.

Esse processo de desenvolvimento humano, como assinala Oliveira (1993), acontece de maneira exterior ao indivíduo e, posteriormente, interior a ele. Nas palavras da autora, isso significa que:

primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que são interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo (OLIVEIRA, 1993, p. 39).

Esse processo de produção de sentidos, pelos indivíduos que levam ao desenvolvimento de processos psicológicos internos é entendido como a “transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal que é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p.75).

Na abordagem vygotkiana o homem é tido como um ser social, seu desenvolvimento intelectual está intimamente ligado às relações sociais, que tem como produto a cultura, o conhecimento. Em outros termos, a premissa é a de que o homem se forma como tal por meio das interações sociais, deste modo é visto como alguém que se transforma e é transformado nas relações produzidas em dada cultura. Por isso, Vygotsky, inspirado nos princípios do materialismo dialético, considera o desenvolvimento do ser humano como um processo de produção, pelo homem, da experiência histórica e cultural.

A perspectiva histórico-cultural fundamenta-se nos princípios teóricos do materialismo dialético, entendido como um modo interpretativo do real e, por conseqüência, uma maneira de conceber o homem e suas relações. Karl Marx e

Friedrich Engels sistematizam o pensamento materialista dialético no século XIX<sup>17</sup> e discutem que na história humana, o processo de existência do homem se dá através da luta pela sua sobrevivência, aspecto que ocorre por intermédio do trabalho.

Para Antunes (1997), o trabalho está intimamente ligado à existência humana, de modo que “o trabalho mostra-se como momento fundante da realização do ser social, condição para sua existência, é o ponto de partida para a humanização do ser social “ (p. 23). Trata-se, assim, de uma necessidade vital humana e como tal, se concretiza “independentemente de todas as formas de sociedade” (ANTUNES, 1997, p.123). Além disso, Antunes (1997), apoiado em Lukács, aponta o trabalho como sendo propulsor do desenvolvimento humano, diz ele:

por um lado, o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho; ele atua sobre a natureza; desenvolve as potências nela ocultas e subordina as forças da natureza ao seu próprio poder. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios, em objetos de trabalho, em matérias primas (ANTUNES, 1997, p.123).

A relação do homem com o trabalho não se caracteriza como sendo passiva, pelo contrário, há uma relação dialética entre os mesmos, pois na medida em que o homem trabalha, ele se transforma surgindo, assim, um outro homem, que por sua vez, poderá modificar sua forma de trabalho. Este último é definido por Marx (1965, p. 204)

antes de tudo o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza; processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. [...] Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza.

Assim, para Marx (1965) o conceito aqui tratado, caracteriza-se como a relação do homem com a natureza e nessa relação há um processo de afetamento entre ambos, que os constituirão. Todavia, Marx (1965), Antunes (1997) e Pessanha (1997) afirmam que não se trata de qualquer trabalho, mas de uma “forma

---

<sup>17</sup> A perspectiva dialética já havia sido apontada na Filosofia Grega Pré-Socrática por Heráclito e pelos

exclusivamente humana, isto é, trabalho que se caracteriza pela antecipação do resultado” (PESSANHA, 1997, p.17). Com isso, para Pessanha (1997), o homem antecipa, mentalmente, os resultados de seu trabalho, singularidade esta, que o permite ser distinguido dos demais animais. Marx (1965) faz uma analogia sobre esta questão comparando a figura de um arquiteto com uma abelha: “o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade (MARX, 1965, p. 202).

Quando Marx (1965) e Pessanha (1997) se referem aos *resultados do trabalho*, estão discutindo seu objetivo na perspectiva humana que é “satisfazer as necessidades do homem. Necessidades que se modificam historicamente, correspondendo a formas históricas diferentes de trabalho” (PESSANHA, 1997, 17).

Ao satisfazer as necessidades do homem, “o trabalho comporta aspectos negativos (como a exploração e a alienação) e aspectos positivos (como as ações conscientes e livres)” (LINHARES, 2003, p.15). Deste modo, para esta autora e, o trabalho transcende “os limites marcados pela reprodução da existência física para alargar-se em dimensões expressas na manifestação e elaboração da vida humana” (LINHARES, 2003, p.15).

O trabalho coletivo docente como atividade humana que acontece na escola é permeado pela interação entre professores. E sobre esta interação, Zeichner (1995) aponta o coletivo de professores como uma oportunidade de partilha, sendo para ele, uma possibilidade de viabilização da reflexão docente.

Tal interação pode se dar em muitas ocasiões, por isso, focalizo uma situação específica: os momentos em que os professores estão reunidos na escola. É bem verdade que essa - a reunião de professores - é uma característica típica do trabalho coletivo docente, pois se trata do estar com o outro, todavia conhecemos outras peculiaridades.

Para Arroyo (2000), o trabalho coletivo é um momento propício para que os docentes repensem o cotidiano, diagnostiquem problemas e discutam prováveis soluções. É também um modo de expor o fazer docente, repensando-o,

---

representantes do idealismo alemão: Hegel e Feuerbach. Sobre este aspecto, ver Konder (1985).

problematizando-o. Esse procedimento exige dos professores “colocar na mesa crenças, valores, práticas, seguranças e inseguranças” (ARROYO, 2000, p.173).

Este coletivo dinamiza as relações docentes na escola e impulsiona a:

repensar conteúdos, tempos, calendários e metodologias estamos repensando nossa docência, nossa organização do trabalho, nossos tempos profissionais e humanos (...) Se o projeto é do coletivo da escola fica ultrapassado falar em minha turma, minha disciplina, meus conteúdos, meus aprovados ou reprovados. Nossas tranqüilidades ou inseguranças ficam expostas (ARROYO, 2000, p. 173).

Nesse processo citado por Arroyo (2000), o coletivo é uma possibilidade importante de viabilização de circulação de informações, de conhecimentos, de saberes, de discussões tanto do grupo quanto do indivíduo, isto é, “A pessoa não é consumida pelo grupo: realiza-se através dele” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p.90). Desta forma, tanto o coletivo quanto o indivíduo são valorizados de maneira intrínseca, isto é, um não se sobressai em relação ao outro.

O coletivo pode propiciar a perspectiva de diálogo e de aprendizagem de modo que a interdependência docente não descaracterize o indivíduo, mas este também tem a vez e a voz para se posicionar e discutir seu ponto de vista. Este aspecto conduz a compreender de que neste coletivo é possível encontrar a presença do embate, dos conflitos, das dúvidas, dos desacordos que podem problematizar a atividade docente. Estas situações, não dizem respeito somente a contextos que venham apresentar problemas ou modificações da realidade, mas podem também ser uma forma de produzir conhecimentos que os docentes acreditam serem interessantes: como, por exemplo, um espaço de estudo e/ou de pesquisa. Diante deste ponto de vista, tais ações se tornam fundamentais, uma vez que, podem se basear na promoção da produção de novos conhecimentos.

Esse horizonte pode implicar no repensar de certas concepções, valores e modelos organizacionais na escola, pode também propiciar canais que facilitem a comunicação, construindo um espaço onde o ato educativo seja objeto de discussão, análise e estudo propiciando, deste modo, a constituição de um trabalho coletivo docente. E diante disso, a participação, o envolvimento, o reconhecimento do poder

de decisão dos professores, a disposição para o repensar, são necessários para que a (re) significação da instituição escolar possa se tornar uma forma de aprendizagem e de reconstrução de saberes presentes da própria escola.

Essa aprendizagem favorece a pluralidade de idéias, estimula o olhar crítico, possibilitando caminhos viáveis para a transformação dos problemas encontrados diante do trabalho educacional. Ao passo que individualmente, não há a possibilidade do confronto de idéias e o seu repensar com o outro. Tal aprendizagem ocorre através do processo de reflexão coletiva, como afirmam Geraldi, Messias e Guerra (1998, p. 249), de maneira que se estabelece “uma relação dialógica” do profissional com seus pares. Segundo tais autores, o trabalho em grupo é importante porque

oferece a vantagem de os professores poderem apoiar-se e contribuir para o conhecimento uns dos outros. Além disso, os professores vêem que os seus problemas não são só seus e têm relação com os dos outros professores e com as estruturas das escolas e os sistemas educacionais (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998, 259).

A colaboração se torna característica decisiva nesse processo, pois por intermédio da relação de apoio mútuo, de estabelecimento de discussões, objetivos e/ou elementos norteadores, podem ser traçados pelo conjunto de professores.

Entretanto, essas aprendizagens não são, necessariamente construídas, somente através da espontaneidade/iniciativa docente. É preciso ir à busca de condições para que isso aconteça no interior da escola e diante disso, Hargreaves (1998 p. 295) enfatiza que

se pretendemos que os docentes interajam entre si, de um modo mais flexível, aprendam mais uns com os outros, e melhorem continuamente as suas competências, então precisamos de criar antecipadamente novas estruturas que tornem possíveis tais aprendizagens e interações.

São algumas condições: espaço físico adequado, material disponível para estudo, horário remunerado para que este processo aconteça, disponibilidade e incentivo e participação da equipe de gestão escolar (direção, vice-direção, coordenação pedagógica) para viabilizar possíveis tentativas de ações que podem

ser combinadas entre os professores. Trata-se, também, de buscar fortalecimento das relações profissionais docentes valorizando suas vozes, e permitindo que os conhecimentos coletivos sejam construídos.

Por outro lado, o trabalho coletivo docente está inserido em um dado contexto mais amplo, ou seja, ele não está isolado perante a condição política e social, na qual faz parte a escola. E diante disso, muitas vezes, as decisões tomadas pelo coletivo docente na escola implicam em modificações que colidem com esta condição. Contudo elas também podem representar uma possibilidade de mudança diante de tal contexto.

Assegurar o trabalho coletivo enquanto algo necessário no ambiente escolar é compreender que o processo educativo não é acabado, neutro, pelo contrário, ele possui um movimento permanente de ensinar e aprender.

Um outro aspecto que é imprescindível salientar é o fato de o coletivo não ser algo promissor por si só, isto é, ele sozinho não é garantia de êxito em um determinado projeto ou alcance de sucesso no andamento da escola. No entanto, o aprender com o coletivo se dá *no* e *com* o coletivo.

Diante da abordagem, aqui exposta, o objetivo deste capítulo foi situar a idéia de trabalho coletivo (discutindo as diferentes vertentes), procurando enxergá-lo como um elemento relacionado à idéia de formação centrada na escola.

Entretanto, é fundamental focalizar os rumos deste caminhar. Entender os objetivos e perguntas que norteiam esta dissertação.

### **FOCALIZANDO RUMOS...**

Perante o quadro teórico exposto, foi possível explanar abordagens sobre a temática estudada, o desenvolvimento profissional docente. Além disso, o trabalho coletivo – objeto de estudo deste projeto de pesquisa – também foi discutido. Todavia, algumas perguntas ainda estão por responder:

- ❖ O trabalho coletivo docente pode promover o desenvolvimento profissional dos professores?
- ❖ Quais são os aspectos constitutivos do trabalho coletivo fundamentais no favorecimento do desenvolvimento profissional?

Diante de tais indagações, seguem os objetivos deste estudo:

#### **Geral:**

- ❖ Identificar e analisar nos discursos dos professores elementos que promovem seu desenvolvimento profissional no processo de constituição do trabalho coletivo docente.

#### **Específicos:**

- ❖ Identificar e analisar elementos do trabalho coletivo que venham ao encontro da promoção do desenvolvimento profissional dos professores;
- ❖ Investigar, nas falas do grupo de professores, indícios que possam revelar interdependência e a colaboração entre os mesmos, uma vez que estes aspectos são necessários ao trabalho coletivo;
- ❖ Identificar, nos enunciados do coletivo docente indicações de problematização de suas práticas, por meio do estudo teórico;

- ❖ Verificar indícios nas interlocuções dos professores que explicitem a importância do trabalho coletivo docente na promoção do desenvolvimento profissional.

Estas questões nortearam os alinhavos investigativos que serão abordados a seguir.

## *Capítulo III: Os alinhavos de uma caminhada investigativa*

### *Homem comum*

*Sou um homem comum*

*de carne e de memória*

*de osso e de esquecimento (...)*

*Sou como você*

*feito de coisas lembradas*

*e esquecidas (...)*

*Sou um homem comum*

*brasileiro, maior, casado, reservista,*

*e não vejo na vida, amigo,*

*nenhum sentido, senão*

*lutarmos juntos por um mundo melhor.*

Ferreira Gullar (2004, p.167)

## **DO FAZER PESQUISA: UM AQUECIMENTO**

A poesia “Homem Comum” de Ferreira Gullar abre esta proposta de discussão a respeito do fazer pesquisa e, principalmente, de percebê-la como um elemento que constitui o professor pesquisador, que sou. É no cotidiano, no ambiente escolar, em que estou inserida, que me proponho a olhar. Um olhar investigativo.

Contudo, é primordial dividir os horizontes, as direções que conduzem as discussões tratadas neste trabalho de pesquisa. Como estes passos anseiam caminhar e o porquê deles. Por isso, alguns dizeres são importantes, tais como: quem são os interlocutores convidados para dialogar neste processo, como a pesquisa é, aqui, entendida e, principalmente, de qual lugar a professora pesquisadora está falando neste cenário que a constitui.

É neste movimento singular (porque se refere ao modo particular de como se olha a pesquisa) que acontece a busca de palavras, pois é complexo, trabalhoso procurá-las para, então, dizer o que se aspira dizer.

Este movimento mencionado acima é situado como uma possibilidade de viabilizar a pesquisa enquanto elemento existente entre professor e pesquisador, isto

é, as outras palavras que podem existir nesta interlocução. Nesta perspectiva, o diálogo se faz necessário, afinal:

Por mais verídico e realista que o autor seja, o universo representado não se identifica jamais com o universo real em que ocorre esta representação e onde encontra o autor criador desta representação (AMORIM, 2001, p.118).

Trata-se, assim, de um olhar datado em determinado tempo e espaço, um olhar que, a professora pesquisadora, desenhou juntamente com as pessoas e situações vivenciadas ao longo do pesquisar. Um olhar, que neste caso, não pretende ser monológico, mas que estabelece possibilidades de diferentes entendimentos, de distintas lições sobre esse processo. Deste modo, compartilho a necessidade de a pesquisa ser uma possibilidade de interlocução que não está dada e definida, mas que mapeia algumas idéias em um determinado tempo e contexto. Uma interlocução em que seja possível o (des)construir e reconstruir de conhecimentos através do encontro. Do encontro com o grupo de professores.

Para tanto, a escola e a universidade são olhadas e ambas vistas também são lugares que os encontros acontecem. Entretanto é fundamental perguntar: que encontros acontecem? Que diálogos são estabelecidos? Quais possibilidades de aprendizagens são viabilizadas?

O encontro é reconhecido, aqui, enquanto meio de problematizar a realidade, de valorizar a superação dos possíveis determinismos que permeiam os caminhos da escola, da universidade e da pesquisa, já que é neste universo que este estudo está inserido. E se realmente os embates são inerentes ao ser humano, como diz o filósofo Nietzsche, em *Assim Falou Zarathustra* (s/d), então esse movimento nos conduz a um jeito ímpar de olhar a dinâmica produzida no trabalho coletivo, uma particularidade que intenciona perceber a constituição dos diferentes movimentos que o impulsiona.

E entendendo a pesquisa como uma possibilidade de diálogo que se constrói através *da* e *na* interlocução entre pesquisadores e professores, que este encontro é identificado. Diante deste, pode se instaurar uma conversa, implicando em aprendizagens para ambos. Assim, o fato de professores que trabalham na escola e

professores da universidade estarem inseridos na pesquisa é que estes últimos, também são sujeitos dela, ou seja, estabelece-se uma relação de aprendizagem mútua entre os mesmos.

É possível saber que na medida em que nos relacionamos com o outro, este possibilita a constituição de um outro de nós mesmos. É nesta multiplicidade dos fatos que constitui o encontro, ou seja, os desdobramentos que acontecem antes, durante e depois do mesmo.

Nesta perspectiva dialógica, Bakhtin (2004, p.113) aborda essa possibilidade de entendimento, quando o autor se refere às duas faces da palavra:

através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é um território comum do locutor e interlocutor.

Assim, por intermédio da palavra a relação dialógica se constrói, aos poucos, entre professores e pesquisadores. Considerando esta interlocução enquanto viabilização de “um território comum” como se refere Bakhtin.

Nesta perspectiva, constitui a professora pesquisadora: pensando, particularmente, na escola em que está inserida, pesquisando e olhando para este tempo e espaço que a compõe que almeja, por intermédio da interlocução, o possível o (des)construir e reconstruir através do encontro com os professores que participam deste processo investigativo. Deste coletivo que se (trans)forma.

É também, partindo da premissa, que pesquisar na e com a escola é um meio de compreender que esta interlocução pode colaborar rumo à produção de mais conhecimentos disponíveis acerca de experiências que acontecem em tal espaço.

## **PERCORRENDO ALGUNS PASSOS DA ESCOLA SINGULAR**

Esta pesquisa se realizou na Escola Municipal de Ensino Fundamental - *EMEF Padre Francisco Silva*, localizada no bairro Jardim Londres em Campinas/SP.

Esta instituição é localizada numa região que possui muitos comércios, outras instituições educacionais, centros esportivos, igrejas, centros de saúde, Casa da Cultura Tainã, Associação de Bairro, CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), PROGEN (Projeto Gente Nova - ONG). Segundo o Plano Escolar da escola (2005), a atividade predominante no bairro é comercial e possui lojas de todos os tipos, bancos e vários supermercados.

Ainda, de acordo com o Plano Escolar (2005), a escola recebe os alunos provenientes, principalmente, dos bairros: Jardim Londres, Vila Castelo Branco, Vila Padre Manoel da Nóbrega, porém atende minoritariamente também alunos que moram no Jardim Paulicéia, Jardim Garcia, Jardim Campos Elíseos, Jardim das Roseiras, Jardim Florence e Vila Aurocan. Possui uma clientela que totaliza 540 alunos de 1ª a 8ª séries, sendo que a maioria reside próximo à escola e os alunos que moram mais em bairros mais afastados utilizam meios de transporte, como, perua escolar, automóvel ou mesmo ônibus.

Quanto às instalações físicas, o prédio possui 05 salas de aula; 01 biblioteca; 01 sala de informática; 01 sala de vídeo (onde acontecem as reuniões com os professores); 01 quadra de esportes; 01 mini-quadra; 01 cozinha; 01 copa; 04 banheiros; 01 refeitório; 03 salas para administração e secretaria; 01 sala de professores; corredor externo; espaço verde contendo algumas árvores, um pequeno jardim na entrada do prédio.

A escola possui também 28 computadores, 06 impressoras, 01 impressora multifuncional, 01 scanner, 04 tvs, 02 vídeos, 01 DVD, 01 DVD com Karaokê, 07 aparelhos de som portáteis, 01 mesa de som, 01 equipamento de rádio, 02 data show, 01 retroprojetor, 01 lupa com microcâmera, 02 máquinas fotográficas, 01 máquina fotográfica digital, 02 filmadoras, 02 gravadores e 01 tela de projeção portátil.

Em relação aos recursos humanos, o quadro assim se configura: 08 professoras de 1ª a 4ª séries; 17 professores de 5ª a 8ª séries; 01 diretora; 01 vice-diretora; 01 orientadora pedagógica; 01 inspetora de alunos; 01 assistente administrativa; 03 funcionárias readaptadas - prestando serviços na secretaria (02) e biblioteca (01); 02 professoras de educação especial; 02 professoras substitutas

contínuas (1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> séries e de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries); 05 serventes (01 funcionária da Prefeitura Municipal de Campinas – PMC, sendo 02 contratadas de modo terceirizado e 02 contratadas pela Fundação Municipal para Educação Comunitária – FUMEC); 03 guardas (02 funcionários da PMC e 01 contratado de modo terceirizado); 03 merendeiras (01 funcionária da PMC e 02 contratadas pela terceirização).

O horário de funcionamento da escola se organiza em três períodos para as classes de ensino fundamental. No período matutino: 7:00h às 11:00 h (3<sup>a</sup> série A, 4as séries A e B, 5<sup>a</sup> série A e 8<sup>a</sup> série A); intermediário: 11:00h às 15:00 h (1as. séries A e B, 2as. séries A e B e 3<sup>a</sup> série B); vespertino: 15:00 h às 19:00 h (6as. séries A e B, 7as. séries A e B e 8<sup>a</sup> série B). Funcionam na escola, também, no período noturno, três classes de ensino de jovens e adultos (Suplência I – 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série).

Em relação ao Projeto Político-Pedagógico da escola, há uma constante construção de uma proposta que se preocupa com a formação de um cidadão ativo em sua realidade, ou seja, um agente transformador que busca compreender, interferir e modificar o meio no qual está inserido. Diante disso, a função da escola é apontada como sendo o canal de valorização dos conhecimentos que os alunos já possuem, porém estes conhecimentos são instigados a serem ampliados. Nas palavras do Projeto Político-Pedagógico (2005, p.03), quando este se refere o papel da escola, como sendo

de ampliar o conhecimento dos alunos possibilitando a todos o acesso a conteúdos que efetivamente contribuam para sua formação e para o desenvolvimento de suas habilidades e de suas capacidades (cognitivas, sociais, culturais, psicológicas) necessárias à sua interação na sociedade.

Sendo presente, esta visão que se preocupa com os conhecimentos que os discentes já possuem, a relação ensino-aprendizagem é vista assim: o papel dos educadores é o de propiciar a mediação do sujeito e o objeto de conhecimento, um viés que compreende o diálogo enquanto um elemento fundamental, neste processo e que para que isso se efetive o Projeto Político-Pedagógico (2005, p.04) da escola

indica alguns caminhos

perguntamos para saber o que pensam os alunos, questionamos para mobilizar os diferentes repertórios, tentamos refletir sobre os pontos de vista das crianças e dos adolescentes, incentivamos a busca de novos conhecimentos através da pesquisa, apoiamos, interagimos e propiciamos a interação no grupo.

Essa relação que entende o diálogo como sendo um fator primordial no processo ensino aprendizagem, juntamente com outros desafios que a escola apresenta como, por exemplo, propor dinâmicas diferenciadas, trabalhar numa estrutura física deficiente e com grande número de alunos, conviver com situações complexas quanto a estrutura familiar e também com relação ao uso de drogas (lícitas e ilícitas), é indicado no Projeto Político-Pedagógico (2005) como sendo algumas das dificuldades encontradas no cotidiano.

Contudo, algumas diretrizes são traçadas pela escola, conduzindo as ações docentes e procurando incentivar a construção de conhecimentos dos alunos, para que eles: observem, pesquisem, investiguem, leiam por prazer, estabeleçam relações, pensem/reflitam, respeitem a si e ao outro, argumentem, questionem, criem e recriem e também que expressem seus pensamentos oral, por escrito, corporal e artisticamente.

E é nesta intenção, que a escola possui alguns projetos. Alguns derivam de propostas de trabalho encaminhados através da Secretaria de Educação Municipal, outros se originam como proposta e iniciativa da própria unidade escolar. Contudo, trata-se de projetos que a escola não distingue em termos de relevância quanto a sua origem, todos contribuem na promoção da educação.

Os referidos projetos são: Biblioteca Escolar, Rádio Escola Espaço Aberto, Teatro, Grupo Trilharestórias, Fanfarra Escolar, Grupo Jocard (Jovens contra as drogas), Programa A escola é nossa, Projeto Mocambos, Orientação sexual, Informática, Projeto Alunos em Rede e Projeto Recreio. Nosso objetivo, neste momento, é propiciar o conhecer dos projetos que a escola desenvolve de modo breve, buscando assim oferecer um panorama das ações pedagógicas que são

desenvolvidas no âmbito escolar. Ao dar a ver os projetos que seguem pretendo deflagrar o intenso e significativo movimento existente nesta escola.

O Projeto Biblioteca Escolar (derivado da própria iniciativa da escola) objetiva (re)significar o espaço da Biblioteca enquanto algo que se constitua em um centro cultural tanto pra a escola como para a comunidade. Para isso, seu espaço é utilizado para contar histórias e organização de exposições temáticas com o intuito de incentivar a participação, contato e apropriação do referido espaço.

Já, o Projeto Rádio Escola Espaço Aberto (provém da iniciativa da própria escola) intenciona buscar a construção de momentos de lazer e cultura, desenvolver e incentivar a comunicação no ambiente escolar. Trata-se de um projeto coordenado por uma inspetora de alunos e que também conta com a colaboração da secretária da escola, bem como, a participação de um grupo de alunos produtores da programação da rádio, chamado Grupo Oficina Jovem.

Outro projeto que a escola também desenvolve é o Projeto Teatro (que nasceu da própria escola), se refere a um trabalho voltado a desenvolver a observação, a concentração e, sobretudo, a expressão oral e corporal dos alunos. Para tanto, algumas atividades são desenvolvidas junto aos alunos, como por exemplo, a criação de cenários e figurinos.

O Grupo Trilharestórias tinha a proposta, segundo o Projeto Político-Pedagógico (2005, p.14) de buscar “através da literatura infantil, valorizar as histórias locais, recuperando-as, contando-as e registrando-as com o objetivo de fortalecer o pertencimento ao bairro e à cidade”. Atualmente, em 2006, o referido projeto não existe mais, pois estava diretamente relacionado a uma proposta de trabalho da Secretaria de Educação Municipal que se extinguiu, fato que inviabilizou a permanência do mesmo.

A Fanfarra Escolar (projeto derivado da iniciativa da Secretaria de Educação Municipal) possui como objetivo primordial valorizar a participação dos alunos por meio da música, permitindo que os mesmos compreendam seu papel nas ações do grupo. Com isso, o projeto também incentiva o desenvolvimento de habilidades musicais.

O grupo JOCAD (nasceu da iniciativa da própria escola) se refere a um

trabalho coordenado por uma inspetora de alunos e uma secretária da escola e se volta à valorização da vida trabalhando, principalmente, na prevenção à dependência química. É um grupo formado por alunos pertencentes da 6ª série em diante e também por ex alunos com o intuito de promover o diálogo entre os próprios jovens e adolescentes.

O Programa “A Escola é Nossa” (provém da iniciativa da Secretaria de Educação Municipal) segundo o Projeto Político-Pedagógico (2005, p.15), tem o objetivo de “estender o espaço da escola para a comunidade, principalmente para os alunos, através de diferentes manifestações culturais”. Por intermédio da arte, enquanto instrumento de expressão as crianças e jovens este programa possibilita atividades como: *hap*, grafite, *break*, capoeira e *skate*.

Já o Projeto Resgate (que nasceu da proposta de trabalho da escola) diz respeito a um trabalho diferenciado em relação ao que é oferecido em sala de aula e direciona-se aos alunos que se encontram em defasagem no processo de aquisição de leitura e escrita. Perante isso, a escola tem discutido possibilidades dos princípios deste trabalho ser incorporado ao fazer pedagógico do professor em sala de aula.

Em 2005, os professores de 1ª e 2ª séries organizaram o trabalho de maneira diferente: os alunos têm a oportunidade de estar junto a uma outra professora, não sendo esta a docente que está junto com eles, cotidianamente, em sala de aula. A proposta é que diferentes professoras possam exercitar os distintos jeitos de compreender o processo ensino-aprendizagem das crianças.

O Projeto Mocambos se refere a um trabalho que é desenvolvido em parceria com a equipe da Casa de Cultura Tainá, sendo que o objetivo principal é promover a aproximação ao acesso à Internet e manuseio do computador, fazendo com que este seja mais uma ferramenta na formação do cidadão.

O Projeto Orientação Sexual (derivado da iniciativa da Secretaria de Educação Municipal) oportuniza a comunidade escolar discussões acerca da sexualidade, educação e cidadania. Essas discussões acontecem em sala de aula com os alunos, de maneira transversal e com pais e funcionários em situações específicas.

O Projeto Informática (originado da iniciativa da Secretaria da Educação) se volta, objetivamente, para a prática do computador enquanto um recurso pedagógico

que possibilita aos alunos e professores, o manuseio da máquina como ferramenta utilizada no dia-a-dia do trabalho a ser realizado.

Por fim, o Projeto Recreio (oriundo da iniciativa da própria escola) é direcionado aos alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries com a intenção de se atentar para a alimentação e o lazer como práticas pedagógicas relevantes no desenvolvimento dos alunos. Desta forma, o projeto implantou o auto-serviço na alimentação escolar, a orientação sobre higiene das mãos e bucal, além disso, o horário do recreio foi estendido a fim de viabilizar a monitoria de brincadeiras promovidas pelos alunos do grupo JOCAD e pela professora de Educação Física.

Em suma, esta breve construção procurou caracterizar a referida instituição, que possui as particularidades descritas acima, bem como, outras que são detalhadas de modo mais específico em seu Projeto Político-Pedagógico e ao longo da escrita deste trabalho de pesquisa. Portanto, é toda essa multiplicidade de elementos que envolvem tal instituição somada ao Projeto *Escola Singular Ações Plurais*, que se configura a face da *EMEF Padre Francisco Silva*. Esta, por sua vez, vivencia o referido projeto de o ano de 2003.

Contudo, a escola em questão possui contato com a universidade anterior ao ano de 2003, por meio da orientadora desta pesquisa, que desenvolve trabalhos junto à instituição desde 1989. Assim, desde este período o contato junto ao grupo de professores aconteceu de diferentes formas: diretamente enquanto docente da universidade<sup>18</sup> e, indiretamente, por meio da supervisão de estágios de alunos.

Em fevereiro de 2003, a orientadora desta pesquisa se integrou à escola (como psicóloga e docente da universidade) com o intuito de discutir questões ligadas à indisciplina dos alunos de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries objetivando, “promover, nos docentes, a reflexividade acerca de suas tomadas de decisão frente às ocorrências de problemas disciplinares em sala de aula” (SADALLA, 2005, p. 09). Trata-se de um trabalho com encontros semanais, com a duração de duas horas e que se debruça sobre as relações entre teoria e prática, que envolvem os problemas disciplinares em classe.

---

<sup>18</sup> Inicialmente ligada a Pontifícia Universidade Católica de Campinas e a partir de 2003, vinculada à Faculdade de Educação da UNICAMP.

A partir de todas essas ações e dessa história, surge o Projeto intitulado *Escola Singular: Ações Plurais* que, vamos brevemente situar, uma vez que, o trabalho coletivo para o qual esta pesquisa se volta, está relacionado ao referido trabalho.

A construção do Projeto *Escola Singular: Ações Plurais* se deu de maneira colaborativa em relação à comunidade escolar, ou seja, esta esteve participando do processo que aconteceu em quatro etapas.

A primeira delas se preocupou em caracterizar problemas, dilemas e temáticas provenientes da comunidade escolar (SADALLA, 2005). Inicialmente, os docentes apontaram, temáticas e dilemas, que foram categorizados em eixos temáticos, a fim de promover suas conversas na escola. Membros da comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e pais) foram entrevistados com o objetivo de investigar suas percepções acerca da escola e de seu projeto pedagógico. Em seguida, a escrita coletiva do Projeto *Escola Singular: Ações Plurais* se iniciou de maneira que os participantes pudessem opinar, sugerir e alterar o texto. Isso acontecia por intermédio de uma lista de discussão via Internet e também nos encontros semanais com o grupo de professores.

Já a segunda etapa se caracterizou em contatar alunos da universidade (graduação e pós) para realização de entrevistas, mencionadas acima, com a comunidade escolar.

A etapa posterior contou com a realização de reuniões entre membros da escola, coordenadora do projeto e assessores da Secretaria Municipal de Educação (SADALLA, 2005). Essas reuniões aconteciam com o objetivo de definir os pressupostos de elaboração do Projeto Político-Pedagógico.

Finalmente, a última etapa se preocupou em traçar estratégias de ação na escola, no início de 2004. Tais estratégias de ação “tiveram início na identificação, descrição e análise dos problemas e dilemas da escola, referentes às relações interpessoais e processo ensino-aprendizagem” (SADALLA, 2005, p. 69). Posteriormente, iniciou-se o processo partilhado de construção de ações voltadas à superação dos problemas e dilemas, anteriormente indicados.

Todo esse movimento culminou na reorganização do Projeto Político-Pedagógico da instituição, de modo que este representasse às mudanças e objetivos traçados pela escola. Neste momento, então, o *Projeto Escola Singular: Ações Plurais* começa fazer parte do Projeto Político-Pedagógico da escola.

### **A PASSOS LARGOS: CONHECENDO PERCURSOS DE UM GRUPO PLURAL**

Ao conhecer esta escola e começar a participar do referido projeto, me interessei pelo trabalho que estava sendo desenvolvido e, diante disso, enquanto professora pesquisadora que sou, me integro ao referido projeto. Essa decisão não se dá, somente, em razão do interesse pelo trabalho, mas pela receptividade dos professores, da equipe de gestora, funcionários, enfim, pelo acolhimento do coletivo da escola. Conheci tal instituição em maio de 2004, através de um convite feito pela a orientadora desta pesquisa.

Meu primeiro contato com o corpo docente foi através da participação das reuniões dos professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries e de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, pois os momentos de encontro entre estes grupos são em horários diferentes:

| <b>GRUPO</b> | <b>PARTICIPANTES</b>  | <b>HORÁRIO DE REUNIÕES</b> |
|--------------|---|----------------------------|
| GT1          | Professores que lecionam de 5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> séries, equipe gestora, 01 funcionária da escola e professores da universidade. | Das 13:00 às 15:00 horas   |
|              | Professores que lecionam de 1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> séries, equipe  |                            |

|     |  |                          |
|-----|--|--------------------------|
| GT2 | gestora, professores da universidade e orientandos de tais docentes. | Das 15:00 às 17:00 horas |
|-----|--|--------------------------|

Todavia, por conta da minha experiência e interesse no ensino de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, decidi participar somente dos encontros deste último grupo.

Ao participar das reuniões, percebi que as mesmas possuem duas situações. A primeira acontece através de leituras de textos teóricos (ver anexo) que estejam em consonância com temas que os professores desejam problematizar. A partir disso, ocorrem dinâmicas de discussões que são relacionadas à prática pedagógica. O estudo teórico propicia aos integrantes do grupo, a oportunidade de construir e reconstruir diferentes prismas sobre seus fazeres pedagógicos, suas concepções, seus anseios e também seus aprendizados.

Já a segunda situação, refere-se ao registro da reunião. Em todos os encontros um integrante do grupo é responsável por ele, entretanto não se trata de uma ação burocrática, unicamente descritiva, mas das impressões, reflexões que o autor do registro definiu como relevante. Os encontros iniciam com o autor do texto realizando a sua leitura e após isso, os docentes comentam, explicitando seus olhares sobre o que foi compartilhado. Há ocasiões em que os participantes do grupo fazem comentários completando algum aspecto que não foi contemplado ou mesmo elucidando questões que não ficaram claras por meio da leitura do registro.

Essas reuniões são chamadas de grupo de trabalho – GT e caracterizam-se como momentos semanais que têm a duração de duas horas e acontecem na própria escola, às segundas-feiras das 15 às 17 horas. Têm como participantes 05 professoras<sup>19</sup> (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries), dois docentes da Faculdade de Educação<sup>20</sup>, equipe de gestão (diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica), pesquisadores que são orientandos de mestrado e/ou doutorado dos dois docentes acima referidos. Portanto, trata-se de um grupo plural: com formações bastante diversificadas

---

<sup>19</sup> Refere-se ao número de professoras que freqüentaram as reuniões, no 1<sup>o</sup> semestre/2005.

composto por integrantes da escola, institucionalmente falando, e da universidade, como pode se observar no quadro que segue:

| <b>Participante</b> | <b>Função desempenhada na escola</b>    | <b>Formação</b>                                 |
|---------------------|---|---|
| Cecília             | Diretora                                | Pedagogia e mestrado em Educação                |
| Eliane              | Vice-diretora                           | Ciências e Biologia/Pedagogia/Supervisão        |
| Adriana             | Orientadora Pedagógica                  | Pedagogia/Letras/ Mestrado em Educação em curso |
| Andréa              | Professora de Educação Especial         | Psicopedagogia                                  |
| Fernanda            | Professora – 3 <sup>a</sup> série       | Magistério                                      |
| Cristina            | Professora – 1 <sup>a</sup> série       | Pedagogia                                       |
| Mônica              | Professora – 2 <sup>a</sup> série       | Pedagogia/Mestre em Educação                    |
| Patricia            | Professora – 4 <sup>a</sup> série       | Magistério/Pedagogia                            |
| Tamara              | Professora Pesquisadora da Universidade | Mestrado em Educação em curso                   |

<sup>20</sup> Sendo um deles a coordenadora do Projeto.

|           |  |                                |
|-----------|--|--------------------------------|
| Ana       | Professora da Universidade e Coordenadora geral do <i>Projeto Escola Singular: Ações Plurais</i> | Doutora em Educação            |
| Guilherme | Professor da Universidade.   | Doutor em Lingüística Aplicada |
| Adriana   | Professora Pesquisadora da Universidade  | Mestrado em Educação em curso  |

Fonte: Plano Escolar/2005 da EMEF Padre Francisco Silva.

Sendo este grupo de trabalho inserido no Projeto Político-Pedagógico (2005, p.09) da escola como uma das estratégias de ação na tentativa de “identificação, descrição e análise dos problemas da escola referentes às relações interpessoais e processo ensino-aprendizagem”, nesses encontros os dilemas e as dificuldades enfrentadas no cotidiano perfazem o estudo teórico realizado pelos componentes do GT.

Com o apoio da FAPESP a partir de outubro de 2004, os professores começaram a receber bolsa para pesquisar e também, contam com o apoio dos pesquisadores da universidade. Este momento específico acontece em outro fórum, que os professores nomearam de GTzinhos. Nestes, os docentes se subdividem em pequenos grupos, cujo objetivo é o estudo das temáticas (dimensão afetiva da aprendizagem, interdisciplinaridade; trabalho diversificado, inclusão e ações didático-pedagógicas) que os mesmos têm interesse comum em investigar. Tais encontros acontecem, semanalmente, com duração de duas horas.

Os GTzinhos são uma subdivisão do GT, porque se referem aos instantes em que ocorre a investigação de um tema que os docentes têm interesse mais particular

quanto a um determinado assunto. A partir das discussões e estudos realizados, os professores elaboram seus relatórios, que são enviados à FAPESP. A escrita destes se dá concomitantemente aos estudos e são orientadas pela coordenadora geral do Projeto *Escola Singular, Ações Plurais*.

Trimestralmente, realizamos o seminário do GTs, que é um encontro do grupo de professores de 5ª a 8ª séries com os professores de 1ª a 4ª séries. É um momento coletivo cujas experiências, estudos, objetivos acontecidos nos GTzinhos, são compartilhados e, conseqüentemente, discutidos.

Contudo, é necessário pontuar que este projeto de pesquisa se preocupa em olhar o GT, já que, os GTzinhos são grupos distintos com interesses diversos. Isso demandaria outros estudos.

Em função disso, se faz preciso ressaltar que o GT é um espaço que possui características peculiares, mas não está isolado dos demais coletivos da escola: os conhecimentos e as discussões não ficam aprisionados, pois nas reuniões, as situações de sala de aula e as diferentes questões da escola são abordadas.

Através da leitura de um determinado texto ou do registro do encontro, ou mesmo, de um comentário feito por um integrante do grupo, interlocuções de outros espaços são circuladas. E certamente, em outros espaços, as abordagens realizadas no GT se entrelaçam a outras. Trata-se de um movimento vivo e dialético de enunciados que se entrelaçam, se (re)significam em distintos lugares: no GT, GTzinho, nos momentos de trabalho docente coletivo, nas conversas acontecidas nos diversos ambientes da escola. Desta forma, este movimento pode ser mapeado por intermédio da figura que segue:



Outro aspecto relevante é o fato das reuniões do GT serem áudio-gravadas. Isso acontece desde o final do primeiro semestre de 2003, em razão de a coordenadora geral do Projeto *Escola Singular: Ações Plurais* propor a gravação com o intuito de acompanhar, de maneira mais sistematizada, o processo de constituição da reflexividade dos professores. A partir disso, as áudio-gravações são transcritas, sendo assim, um material de registro disponível tanto para os professores confrontarem suas falas quanto para investigação de pesquisadores que estão se propondo a olhar diferentes questões deste trabalho.

Ainda sobre a áudio-gravação das reuniões, o grupo combinou a necessidade de seus membros não serem identificados, isto é, na realização das transcrições, seriam indicadas somente a mudança de falas dos interlocutores por meio de um pseudônimo do participante. Este, por sua vez, não é distinguido entre professores da escola, equipe de gestão escolar ou pesquisadores da universidade.

É relevante ressaltar, contudo, que os docentes poderiam aceitar ou não as áudio-gravações das reuniões, como indica Sadalla (2005 p. 75):

é importante apontar que os professores concordaram com as gravações, tendo, depois, assinado um termo de consentimento informado sobre a pesquisa. Ficou também combinado, sem necessidade de aviso prévio, qualquer membro poderia solicitar a suspensão da gravação temporária ou permanente das reuniões.

Deste modo, os docentes podem, se assim desejarem, solicitar a suspensão da gravação quando almejarem que um determinado assunto não seja registrado, desta maneira. Entretanto, é preciso salientar que essa prática nunca aconteceu,

pois, “ao final de dois anos de gravações, nunca houve tal solicitação e, além disso, a gravação das reuniões de algumas atividades ocorridas tornou-se uma prática da escola” (SADALLA, 2005, p. 75).

### SINGULAR E PLURAL: TRILHANDO A ANÁLISE

As áudio-gravações das reuniões do GT foram, em grande parte, transcritas por bolsistas-trabalho remunerados pela Universidade, assim foi possível se deparar com a existência de uma gama de dados disponíveis. Além das referidas transcrições, também utilizarei como dado os relatos de campo que venho registrando desde meu ingresso nas reuniões do GT.

Outro aspecto que é importante salientar é o fato de ter estabelecido um princípio de temporalidade para analisar os dados, isto é, fazer um recorte no tempo com o objetivo de direcionar os conteúdos que serão considerados, visto que há uma vasta quantidade de material. Assim, selecionei três momentos:

| MOMENTO   | PERÍODO                      | PRINCÍPIO DE TEMPORALIDADE  |
|-----------|------------------------------|---|
| Momento 1 | De Maio/2004 a outubro/2004. | Refere-se à minha entrada no grupo. Este recorte é importante porque foi o momento em que iniciei a minha participação nos dois grupos (1ª a 4ª e 5ª a 8ª) sendo também a ocasião que decidi participar do GT de 1ª a 4ª. |

|           |  |  |
|-----------|--|--|
| Momento 2 | De outubro/2004<br>a<br>dezembro/2004.     | Está relacionado ao apoio da FAPESP, fato que (re)configurou a participação dos integrantes do grupo   |
| Momento 3 | Início do ano letivo de 2005 a julho/2005. | Corresponde ao período de estabilização do número de componentes do grupo, pois ao iniciar o ano letivo alguns professores que não eram efetivos mudaram de escola e outros se inseriram no projeto. |

A partir disso, este trabalho de pesquisa se fundamenta no Paradigma Indiciário de Análise proposto por Ginzburg (1989) a fim de analisar os dados disponíveis. Estes são entendidos como: transcrições de reuniões, anotações e reflexões escritas em campo, bem como, documentos da escola. Para identificar tais dados, os inventariei, com o intuito de organizá-los, sistematizá-los, como forma de explicitar os documentos coletados neste trabalho de pesquisa. Os dados totalizaram:

- 06 transcrições das reuniões do GT;
- 01 relato de uma reunião do GT;
- 02 cadernos de registros que utilizei para anotações pessoais;
- 03 versões do Projeto Político-Pedagógico da escola, correspondentes aos anos: 2004, 2005 e 2006;
- 02 versões do Plano Escolar: 2004 e 2005;
- 01 versão de todos textos que estudamos nos GT até novembro de 2005.

A partir desta organização, segue a identificação, referência, descrição e comentários de tais documentos:

|   |                               |   |
|---|-------------------------------|---|
| CD-R com a transcrição de Fita cassete. | Reunião do GT<br>(21/06/2004) | Transcrição de fita cassete da reunião do GT. Duração: 02 horas com gravação do lado A e B. |
| CD-R com a transcrição de Fita cassete. | Reunião do GT<br>(20/06/2005) | Transcrição de fita cassete da reunião do GT. Duração: 02 horas com gravação do lado A e B. |

| <b>TRANSCRIÇÕES DAS REUNIÕES DO GT</b>  |                               |   |
|---|-------------------------------|---|
| <b>Identificação</b>                    | <b>Referência</b>             | <b>Descrição e comentários</b>  |
| CD-R com a transcrição de Fita cassete. | Reunião do GT<br>(16/02/2004) | Transcrição de fita cassete da reunião do GT. Duração: 02 horas com gravação do lado A e B. |
| CD-R com a transcrição de Fita cassete. | Reunião do GT<br>(19/04/2004) | Transcrição de fita cassete da reunião do GT. Duração: 02 horas com gravação do lado A e B. |
| CD-R com a transcrição de Fita cassete. | Reunião do GT<br>(15/05/2004) | Transcrição de fita cassete da reunião do GT. Duração: 02 horas com gravação do lado A e B. |
| CD-R com a transcrição de Fita cassete. | Reunião do GT<br>(25/10/2004) | Transcrição de fita cassete da reunião do GT. Duração: 02 horas com gravação do lado A e B. |

| <b>RELATOS DAS REUNIÕES</b>  |  |   |
|--|--|---|
| CD-R com as escritas dos relatos realizados pelos participantes do GT. | Relato da reunião do dia 14/02/2005  | Relato realizado pela participante do GT e orientadora da escola, Adriana.  |
| <b>MINHAS ANOTAÇÕES</b>  |  |   |
| Caderno de registro.   | Caderno com anotações das reuniões do GT que compreende o período que iniciei minha participação no grupo (2004) até a presente data (2006). | Contém registros das pessoas presentes nas reuniões, lembretes, referências de textos, autores, filmes citados e reflexões a cerca dos encontros.           |
| <b>TEXTOS ESTUDADOS NO GT</b>  |  |   |
| CD-R com a escrita do Anexo deste trabalho de pesquisa.                | Refere-se aos textos estudados no GT até novembro de 2005.   | Trata-se de textos que foram selecionados, a partir da necessidade do grupo, para serem discutidos e estudados.   |
| <b>DOCUMENTOS DA ESCOLA</b>  |  |   |
| CD-R com a escrita do Projeto Político Pedagógico da escola.           | Correspondentes aos anos de 2004, 2005 e 2006.   | O Projeto Político Pedagógico do ano de 2006 foi utilizado para atualizar as informações desta pesquisa, visto que a escrita da mesma foi iniciada em 2004. |

|                                      |  |  |
|--------------------------------------|--|--|
| CD-R com a escrita do Plano Escolar. | Correspondentes aos anos de 2004 e 2005. | O Plano escolar foi utilizado com o intuito de encontrar maior quantidade de dados em relação à escola e a formação dos participantes do GT. |
|--------------------------------------|--|--|

Estes dados, aqui inventariados, correspondem aos princípios de temporalidade propostos na escrita desta dissertação. Portanto, eles foram sendo “construídos” preservando os anos de 2004 e 2005, significando assim, evidentemente que, hoje em 2006, talvez haja diferenças devido à dinâmica da vida escola.

Ainda é preciso ressaltar que, os dados contidos no referido inventário compõem um cenário a ser investigado sob a luz do Paradigma Indiciário. Segundo, Ginzburg (1989) por volta do final do século XIX, “emergiu no âmbito das ciências humanas um modelo epistemológico (caso se prefira, um paradigma) o qual até agora não se prestou suficientemente atenção” (GINZBURG, 1989, p.143).

Com o intuito de explorar, um pouco mais, sobre este Paradigma, o historiador italiano Carlo Ginzburg (1989) discorre sobre o tema em uma série de artigos sobre a pintura italiana, que foram publicados entre 1874 e 1876. Estes artigos eram assinados por dois estudiosos desconhecidos (Ivan Lermolieff e Johannes Schwarze) que propunham um novo método para atribuição de autoria de quadros antigos. Após alguns anos, continua o autor, o italiano Giovanni Morelli revela-se como autor dos referidos artigos.

O método mencionado acima consistia em “examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia” (GINZBURG, 1989, p.144). Tratava-se de pequenos detalhes como, por exemplo, as formas dos dedos das mãos ou mesmo dos lóbulos das orelhas que permitiam, a Morelli diferenciar aspectos, traços presentes em obras originais das cópias destas.

Ginzburg (1989) aborda as relações existentes entre a maneira de trabalhar entre Morelli (como mencionamos acima), o personagem da literatura Sherlock Holmes e o psicanalista Freud. A relação entre seus métodos é retratada por Ginzburg (1989) “com base no uso de pistas que permitem a compreensão de uma realidade mais profunda, de significados não revelados, inatingíveis por outro método” (WISNIVESKY, 2003, p.66). Estas pistas se revelam como “os sintomas, para Freud; indícios, para Sherlock Holmes e signos pictóricos, para Morelli” (GINZBURG, 1989, p.150).

Para Abaure, Fiad e Maryrink (1998, p. 14) Ginzburg se preocupa, dentre outros aspectos, “com a definição de princípios metodológicos que garantam rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações de singularidade”. Por outro lado, essa preocupação com os detalhes não significa que a visão do todo é desvalorizada, pelo contrário, “a totalidade é resgatada, pouco a pouco, estabelecendo-se uma conexão narrativa e o caráter semântico do todo” (LARROCA, 1999, p.85).

Deste modo, a análise indiciária permitirá ir ao encontro de detalhes não tão claramente evidenciados, mas fundamentais na busca por compreender a realidade de maneira, a enxergar nesta, os elementos que a compõem. Comparando metaforicamente, é como se estivéssemos olhando uma paisagem que nos é apresentada em forma de uma imagem, porém esta é composta pelos seus traços, suas cores e seus tons. A interconexão entre estes, nos favorece a visão de tal paisagem como um todo. Assim, compartilho com Góes (2000, p.19) a idéia de que “decifrar e ler pistas é estabelecer elos coerentes entre eventos”. E é nesta busca, que os indícios impulsionam a possibilidade de ir ao encontro do não explícito, que Esteban (2005, p.03) discorre:

indícios que informam sobre o não dito, sobre os processos ocultos nos quais interagem a permanência e a transformação, indispensáveis de serem indetificados num movimento de redefinição de paradigmas (...) Sinais de que é necessário que a teoria e prática se iluminem mutuamente no sentido de favorecer a compreensão da realidade, a elaboração de pautas de atuação e a construção de novos saberes dentro de um processo dialético.

Todavia, Abaure, Fiad e Maryrink (1998, p. 14) afirmam que é preciso que existam “princípios metodológicos gerais que devem orientar a própria relação a ser estabelecida, entre o investigador e os dados, na busca daqueles que podem constituir em indícios reveladores”. Estes, por sua vez, nortearão o fenômeno que se busca compreender de modo que, tais indícios pressupõem procedimentos de investigação e questões metodológicas que dizem respeito:

1. aos critérios de identificação dos dados a serem tomados como representativos do que se quer tomar como a “singularidade que revela”, uma vez que, em um sentido trivial do termo, qualquer dado é um dado singular;
2. ao conceito mesmo de “rigor metodológico”, que não pode aqui ser entendido no mesmo sentido em que é tomado no âmbito de paradigmas de investigação, centrados no procedimentos experimentais, na replicabilidade e na quantificação (ABAURE; FIAD; MARYRINK, 1998 p. 14).

Considerando a fala das autoras, o Paradigma Indiciário não oferece uma técnica pré-definida com passos a serem seguidos indispensavelmente, mas impulsiona o procedimento de análise a apreciar os objetivos traçados, as particularidades dos dados, bem como, leva em conta o olhar singular do pesquisador, com base nos pressupostos teóricos apresentados que irão basear tal análise.

Além disso, o Paradigma Indiciário ainda proporciona um corpo teórico que permite entender uma dada realidade, pressupondo indícios que motivam atribuir sentidos ao real, de maneira a transcender o explícito, o evidente. Nesta perspectiva, alguns trabalhos podem ser exemplificados, no sentido em que buscaram no Paradigma Indiciário uma possibilidade pertinente de análise de dados, são alguns: Abaure, Fiad e Maryrink (1998), Larocca (1999), Góes (2000), Wisnivesky (2003), Santos (2004), Carvalho (2005), Esteban (2005).

Em suma, o Paradigma Indiciário é aqui considerado um caminho interpretativo que vem ao encontro das expectativas e objetivos traçados, em razão de todas as peculiaridades expostas, ao longo da feitura desta pesquisa.

## INDÍCIOS DO VIVIDO, APRENDIZ DO CAMINHO...

*Nós trabalhamos no campo que nos é iluminado e então,  
desenhamos outros espaços de luz. Ninguém tem o caminho  
iluminado até o final.*

Idália Sá-Chaves<sup>21</sup>

Sendo o Paradigma Indiciário uma possibilidade pertinente de análise selecionei as verbalizações<sup>22</sup> que considero representativas a fim de dar a ver a interpretação dos dados disponíveis, que se encontram organizados no inventário de documentos deste trabalho. Vale ressaltar que considero como indícios falas, palavras, frases e expressões que se configuraram como pistas, sinais rumo ao entendimento do problema e objetivos de pesquisa deste trabalho.

Assim, selecionei as falas que trouxeram indícios para a identificação dos aspectos constitutivos do trabalho coletivo docente que podem promover o desenvolvimento profissional dos professores. Com isso, sublinhei os diálogos escolhidos destacando os indícios que permitiram identificar os eixos de análise propostos.

Para identificar tais eixos de análise, realizei muitas releituras da transcrição das falas das reuniões de modo que, ao me debruçar sobre esta análise, percebo dois eixos temáticos que revelaram ser de natureza distinta.

O primeiro refere-se aos momentos em que os professores explicitam a importância de trabalharem coletivamente desvelando a interdependência e a colaboração entre pares como elementos essenciais do trabalho coletivo.

Já o segundo eixo temático, está relacionado com as implicações do trabalho coletivo, que são as possibilidades de aprendizagens que o coletivo pode proporcionar: circulação de outros conhecimentos e instigação da organização da

---

<sup>21</sup> Fala citada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Idália Sá-Chaves, no Seminário: “Desenvolvimento Profissional e Competências Reflexivas: portfólio como estratégias metacognitivas de co-construção de conhecimento”. Todas as epígrafes e citações desta análise, citadas pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Idália Sá-Chaves, são decorrentes desta fonte.

<sup>22</sup> As verbalizações expostas foram autorizadas pelos participantes do grupo por meio de um termo de consentimento de pesquisa informado. Alguns participantes revelaram um nome fictício para ser identificado na escrita deste trabalho de pesquisa, outros optaram pelo próprio nome.

escola de forma a compreendê-la como espaço de potencialização do desenvolvimento profissional docente.

É preciso ressaltar que os eixos temáticos aqui analisados, tanto o primeiro quanto o segundo, foram identificados a partir da análise dos dados juntamente com o diálogo de leituras (realizadas no decorrer deste estudo sobre trabalho coletivo e desenvolvimento profissional docente), bem como na convivência que tenho construído com os professores participantes desta pesquisa. É, portanto, essa miscelânea que vai compondo o olhar da professora pesquisadora ao longo deste processo de análise.

Assim organizei os eixos de análise, identificados a partir das verbalizações, da seguinte maneira:

| <b>EIXOS TEMÁTICOS</b>                                      | <b>CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO DOCENTE</b>   |
|---|--|
| I. Explicitação da relevância de se trabalhar coletivamente | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Interdependência</li><li>▪ Colaboração entre pares</li></ul>   |
| II. Implicações do trabalho coletivo                        | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Circulação de conhecimentos</li><li>▪ Organização da escola como espaço de promoção do desenvolvimento profissional docente.</li></ul> |

Assim, como já exposto anteriormente, tais eixos temáticos foram emergindo dos conteúdos das falas transcritas, no decorrer da análise de dados, e por isso não representam categorias imóveis/estáticas, pré-definidas. Considerando ainda que estamos tendo como pano de fundo o Paradigma Indiciário, que não normatiza técnicas ou regras pré-estabelecidas como “o caminho correto” para uma

determinada investigação optei por, assim, organizar a análise de dados por intermédio dos já mencionados eixos temáticos.

Outro ponto importante que destaco é fato de que os eixos de análise, aqui abordados, estão intimamente relacionados com o fato de ser um dos tantos jeitos de se enxergar o rol de dados disponíveis. Em outros termos, tais eixos de análise compõem o olhar, o singular olhar, desta professora pesquisadora que se encontrou e que ainda encontra com os participantes do GT, todas as segundas-feiras, desde 2004, e a partir disso, que conseguiu ver as dimensões (do trabalho coletivo do GT, a escola, o *Projeto Escola Singular: Ações Plurais*) aqui tratadas e não outras. Com certeza, outro pesquisador, por vivenciar de outros jeitos as experiências da escola e da própria vida, construiria outros modos de se perceber e refletir a análise que aqui realizei, porém a reflexão escrita deste texto, do vivido, reflete as possibilidades que consegui explorar considerando minha constituição como professora pesquisadora, como gente, inacabada, inconclusa como bem realça Paulo Freire (1996, p. 59):

Gosto de ser gente, porque como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

Assim, análise aqui trabalhada reflete a visão construída em um dado momento social, político e que diante disso, ela é datada considerando as possibilidades de entendimentos tecidas, por meio do Paradigma Indiciário.

Tais eixos temáticos se traduzem como aprendizados do vivido. Aprendizados esses, que foram sendo desvelados com e no coletivo de professores ao longo do tempo e dos encontros semanais que vivenciamos.

Assim, um dos aprendizados que identificamos, quando os professores verbalizam a importância do trabalho coletivo, se refere à independência entre pares, discussão esta que se segue.

## I. Explicitação da relevância de se trabalhar coletivamente

Esse eixo temático foi levantado devido à identificação dos momentos em que os professores expressam claramente seus pontos de vista a respeito da valorização do trabalho coletivo, ou seja, compreendem este como um elemento decisivo e indispensável que pode caracterizar, também, a prática cotidiana na escola.

É preciso denotar que os docentes explicitam a importância do trabalho coletivo em diferentes momentos e de distintas formas. Em situações, por exemplo, em que os professores são convidados a refletir e assim avaliar o trabalho, essa ação já aconteceu nos Seminários dos GTs<sup>23</sup>. Além disso, também existem situações no decorrer dos encontros semanais, cotidianos dos GTs em que os professores, ao tratar de um determinado assunto, relacionam sua relevância com a prática de se trabalhar coletivamente.

Assim, no percorrer de tais momentos é possível identificar a presença do elemento interdependência nos relatos dos professores.

### ▪ Interdependência

*"Somos cimento e somos vento"*  
Gabriela Hansol<sup>24</sup>

<sup>23</sup> Os seminários dos GTs são momentos que acontecem semestralmente na escola. Tanto o GT1 (grupo de trabalho de docentes que lecionam de 5ª a 8ª séries) quanto o GT2 (grupo de docentes que lecionam de 1ª a 4ª séries) se reúnem para socializar os estudos, pesquisas que estão realizando. Nestes momentos, os professores também avalizam o trabalho que é realizado nos GTs, realizam levantamento e discutem temáticas que ainda não foram estudadas e o grupo considera importante. Este trabalho é coordenado pela coordenadora do *Projeto Escola Singular: Ações Plurais*.

<sup>24</sup> Verso citado pela Profª Drª Idália Sá-Chaves, no Seminário: "Desenvolvimento Profissional e Competências Reflexivas: portfólio como estratégias metacognitivas de co-construção de conhecimento".

A interdependência é entendida aqui como elemento processual que intermedia as relações de trabalho no coletivo de professores. Em outros termos, refere-se às verbalizações que denotam relações recíprocas entre os docentes. Este aspecto pode ser identificado em uma reunião, no dia 15 de maio de 2004, em que o grupo estava discutindo a necessidade de compreender mais profundamente o que é ensino, o que é aprendizagem, o que é desenvolvimento e, por conta disso, dessa necessidade de estudar com mais profundidade, a conversa culminou na idéia sobre trabalho coletivo, isto é, como este estava se configurando no GT:

Num grupo de trabalho que possa nos proporcionar a volta a um tempo de reflexão, possibilidade de compartilharmos ....o apoio.... pensando um pouco no trabalho coletivo. A oportunidade de num grupo de trabalho que possa nos proporcionar a volta a um tempo de estudo e reflexão, possibilidade de compartilhar conhecimento. Então, mas essa idéia do trabalho coletivo, de estar voltando a estudar. É, porque é isso, quando a gente se propõe a discutir coletivamente, tem um monte de coisa que é legal.. eu acho que a gente entendeu o que é o trabalho coletivo, que não é a soma do trabalho de todo mundo

É, e aí, a idéia do trabalho coletivo, eu acho que nós devemos ser um grupo e não só uma somatória de pessoas, a diferença é que as coisas que dão certo pra você, se você souber justificar pra mim eu posso fazer na minha sala de aula e também. Ter o mesmo sucesso que você tem. É, mas se eu não souber justificar, você também não pode buscar aquilo porque tem coisas que são da intuição minha, que deu certo pra mim e é muito difícil dar certo pro outro. É, eu na verdade tenho um pouco de problema em relação a essa palavra intuição porque eu acho que mesmo nas intuições nós estamos amarrados em algum pressuposto.

(Professora Ana)

Quando a professora Ana denota a necessidade da partilha e do apoio em relação ao trabalho coletivo é perceptível a presença do elemento interdependência, uma vez que, a idéia de partilha e de apoio pressupõe o outro em uma dada relação.

Esta professora é a coordenadora do *Projeto Escola Singular: Ações Plurais* e a partir desse lugar, explicitou seu ponto de vista relacionando a idéia de estudo e reflexão. Assim, o fato de estar com o grupo, semanalmente, estudando, discutindo perpassa sua concepção de trabalho coletivo.

Assim, a fala "Num grupo de trabalho que possa nos proporcionar a volta a um tempo de reflexão, possibilidade de compartilharmos ....o apoio.... pensando um pouco no trabalho coletivo" denota indícios de que há um desejo e uma intenção por parte da professora Ana de impulsionar a promoção de um espaço coletivo no qual a presença do estudo, a reflexão e a partilha possam alimentar as relações existentes entre os participantes do GT. Assim, identifico a interdependência não como elemento que limita, que acopla as relações entre os participantes do grupo, mas sim como um princípio que norteia e que vincula às ações coletivas.

Este aspecto pode ser identificado através da verbalização da participante em questão: É, porque é isso, quando a gente se propõe a discutir coletivamente, tem um monte de coisa que é legal.. eu acho que a gente entendeu o que é o trabalho coletivo, que não é a soma do trabalho de todo mundo. Neste sentido, a interdependência pode ser vista para além da mera junção de pessoas em um dado espaço e tempo, isto é, ela pode ser um fio condutor que conecta sentidos construídos por intermédio das discussões abordadas.

Outro fato significativo é perceber que a interdependência também pode revelar a presença da confiança entre os integrantes, pois a partilha, através da troca de experiências, pode promover o desnudamento das fraquezas e dos sucessos da ação pedagógica. Por isso, a verbalização "a diferença é que as coisas que dão certo pra você, se você souber justificar pra mim eu posso fazer na minha sala de aula e também. Ter o mesmo sucesso que você tem. É, mas se eu não souber justificar, você também não pode buscar aquilo porque tem coisas que são da intuição minha, que deu certo pra mim e é muito difícil dar certo pro outro." é de certa maneira, um

convite que transcende o compartilhar, sendo uma mola propulsora da construção da confiança do trabalho coletivo do GT.

Esta maneira de enxergar o trabalho coletivo também é explicitada pela professora Mônica, neste mesmo encontro, em 15 de maio de 2004:

*Quando a gente se propõe a fazer um trabalho pensando em fazer algo, é importante a gente começar a pensar juntos, porque como que a gente vai trabalhar juntos, com toda uma equipe e cada um fazendo as coisas de um jeito?*

*Então a única forma de a gente começar a pensar juntos é a gente começar a discutir as coisas, ler, discutir, eu poder falar o que eu penso, todos poderem falar, isso entra na discussão, então eu acho isso muito importante.*

Esta verbalização da professora Mônica, em especial o trecho grifado, também vem denotar um “certo chamado” aos participantes, ou seja, sua fala possibilita o entendimento do elemento interdependência como um pressuposto que deve alicerçar o comungar de relações presentes no grupo. A idéia de comungar ações, conhecimentos é percebida quando a professora diz: “Quando a gente se propõe a fazer um trabalho pensando em fazer algo, é importante a gente começar a pensar juntos” Essa fala indicia a interdependência como fundamento da reunião entre pessoas, isto é, enxergá-la como um aspecto que pode promover o pensar junto. O “pensar junto” dito por Mônica mostra pistas de quando o trabalho coletivo pode ser formador: quando socializa a circulação de conhecimentos.

Em outras palavras, a interdependência é um elemento que maximiza o potencial do grupo quando, por meio das discussões e do compartilhar conhecimentos, promove a confiança enquanto artifício que interliga as relações de trabalho no coletivo docente.

Já, o dizer da professora Mônica “porque como que a gente vai trabalhar juntos, com toda uma equipe e cada um fazendo as coisas de um jeito?” remete sua

preocupação em relação ao fato dos integrantes estarem comungando ações, isto é, delineando caminhos comuns.

Tanto a verbalização da professora Mônica quanto da professora Ana, denotam a importância do outro neste processo, sendo este aspecto explicitado quando as participantes referem-se à possibilidade de apoio. Nesta perspectiva, Lima (2003, p. 159) ressalta que “o eu é também um nós na medida em que nos encontramos em um projeto de escola” e sendo assim, podemos entender que os componentes do GT percebem o afetamento das ações do outro nas ações individuais, já que “ao mesmo tempo em que o eu se constitui pelos outros, ele inscreve suas experiências pessoais nas experiências alheias” (LIMA, 2003, p. 159).

Assim, a partir das referidas verbalizações grifadas, entendidas como indícios, é possível considerar a interdependência, como um componente conectivo no processo de constituição do trabalho coletivo docente que, ao mesmo tempo em que interliga as relações de trabalho, também propicia a busca pela unidade do grupo. Um aspecto que contribui para isso e que é essencial do trabalho coletivo instituído no GT é a presença da escrita que acontece através do registro das reuniões.

Muitas vezes, quando a reunião é iniciada, e um professor está lendo o relato do encontro anterior, é perceptível nas suas escritas, as relações que ele estabeleceu entre sua prática docente com um determinado estudo que já foi realizado. Há também a oportunidade de alguns professores que falam menos no grupo, explicitarem suas idéias de uma maneira mais sistemática, há ainda o rememorar da organização do próprio caminho que o grupo está percorrendo, como se a escrita fosse um elo, uma ponte que integra acontecimentos e reaviva sentidos.

Nessa condição, a escrita também favorece e excita a interdependência porque, através do envolvimento com a palavra, possibilita a invenção de relações, entendimentos, dúvidas e a construção de contextos que produzem sentidos no grupo. Larrosa (2004, p. 115), discorre sobre como as palavras produzem sentidos:

As palavras produzem sentido, criam realidade e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam

nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos têm sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que se nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso.

A interdependência, diante do que foi tecido, possibilita um aprendizado: favorece a construção de sentidos no grupo, seja através da socialização e construção de conhecimentos, seja por intermédio da escrita, sendo um conectivo de pensamentos e princípios que intermedia as relações de trabalho.

Outro aspecto que também encontrado, durante o vivido com o grupo e pensando também mais de perto nas transcrições de suas verbalizações, foi a presença da colaboração, perspectiva importante e que por sua vez, foi analisada.

### ▪ Colaboração entre pares

*"Para os processos de mudança, não há varinha mágica".*

*Idália Sá-Chaves*

Ao buscar indícios da possível existência da colaboração no trabalho coletivo do GT, compartilho com Varani (2005, p. 120) que "a colaboração se caracteriza pelos lugares de acordo e desacordo, tem o professor como pessoa e valoriza a interdependência". Esta perspectiva abordada por Varani (2005) vem ao encontro do entendimento da colaboração enquanto um determinado trabalho que é desenvolvido com o outro. Este prisma abordado pela autora pode ser identificado no trecho abaixo quando o participante relaciona a idéia do estudar com o coletivo, peculiaridade que conduz às discussões e posicionamentos dos docentes diante dos temas tratados. Assim, no trecho que segue, a colaboração foi identificada por intermédio da partilha do estudo no grupo, se revelando como um dado relevante na fala da professora Fernanda, na reunião do dia 16 de fevereiro de 2004, quando se

estavam levantando as necessidades e temas para serem estudados nas reuniões do GT durante aquele ano:

*É, eu acho assim, eu não reclamo da minha formação, foi uma boa formação, só que eu sei que de repente, assim, não é que eu parei, eu continuo lendo, só que não é uma coisa assim, sistemática, embora eu preciso... estudar. Sei que é importante estudar, mas fico pensando estudar o quê? Não tem com quem discutir? Não ter sabe assim, com quem compartilhar dos momentos....*

Ao analisar a fala da professora Fernanda, principalmente o trecho grifado, identifico os indícios de que ela relaciona a idéia de estudo associado ao compartilhar de momentos coletivos. A partir disso, é possível inferir a presença da colaboração, pois enfatiza: “mas fico pensando estudar o quê?” Este dizer valoriza a presença do outro na construção do direcionamento do que estudar e, além disso, sua fala vem associada com a outra que segue: “Não tem com quem discutir?” Através deste questionamento, é possível captar a concepção de colaboração da professora de uma maneira mais perceptível, permeada pela junção de duas idéias: a existência do outro, bem como, a atividade do estudo.

A verbalização da referida docente enriquece a compreensão da colaboração, sendo esta constituída por meio da valorização do trabalhar junto, podendo mobilizar o que cada um sabe e potencializar o que cada um pode vir a saber, num processo de intensificação do valor do que se sabe e do aprendizado construído. Em outras palavras, diante da colocação da referida docente o trabalho coletivo pode ser permeado por ações colaborativas que são delineadas por intermédio de estudos, reflexões que são problematizados e assim, circulados no percorrer dos encontros com o grupo de professores.

A colaboração é um elemento importante na constituição do trabalho coletivo porque pressupõe a interação entre os indivíduos, contudo, não se trata tão somente de situações em que os indivíduos estão juntos, mas de desenvolverem algo em comum, podendo alterar concepções na busca pela efetivação ou compreensão de

algo, de maneira a afetar, de algum modo, um possível trajeto de aprendizagem. Neste sentido, as trajetórias de aprendizagem de trabalho coletivo, não são, necessariamente, contínuas, lineares, mas caminham por territórios sinuosos em um processo de ida e volta de muitos assuntos e combinados construídos pelo grupo.

Em um processo colaborativo o outro tem um papel fundamental porque pode possibilitar a promoção da construção de outras hipóteses, outros jeitos de se ver uma situação ou um determinado assunto que está sendo discutido, de maneira que esse movimento, abre brechas para ampliar, modificar, aprofundar uma concepção, um olhar, por meio da situação de acordos e desacordos. Estes, não necessariamente são veiculados por intermédio de uma verbalização, mas um olhar, um gesto que pode indiciar uma possível insatisfação ou concordância, isso porque de acordo com Bakhtin (2004, p.147), “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores”. Assim, mesmo quando o outro não expressa claramente, verbalmente seu ponto de vista em uma dada situação, ele possui, segundo Bakhtin (2004), um “fundo receptivo” que é “mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior” (BAKHTIN, 2004, p. 147), assim acontece o encontro da palavra, que o referido autor discorre: “A palavra vai a palavra” (BAKHTIN, 2004, p. 147).

E como não há receita pronta (e nem queremos!) para se trabalhar colaborativamente, é fundamental conhecer outras experiências vividas por outros grupos. E, pensando em especial na construção da colaboração das ações dos integrantes do GT, é notável que as interações entre professores extrapolam os muros da escola quando estes participam de Congressos, Seminários nos quais seus trabalhos são apresentados e também dialogados com outros profissionais da Educação. Um exemplo disso foi quando os professores participaram do Seminário *Fala Outra Escola*<sup>25</sup> no ano de 2004 socializando com outros participantes do evento seus trabalhos.

---

<sup>25</sup> Seminário realizado a cada dois anos, promovido pelo GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

No encontro do GT, em 25 de outubro de 2004, esse acontecimento foi abordado. Neste sentido, a fala do professor Guilherme retrata a experiência da participação dos professores em relação ao contado e as trocas de narrativas com outros docentes e escolas:

*Acho que era legal assim, comentar um pouco do quanto foi importante pros professores que fizeram, que estavam fazendo o congresso, para também verem assim o quanto algumas escolas têm....conseguem organizar um trabalho um pouco mais orgânico, como foi o caso do Padre Francisco. Que às vezes tinha muitas apresentações que eram de professores em escolas, porque eles não estão fazendo o trabalho isoladamente, não é? Então isso foi legal. Acho que dá um sentimento interessante quando, de repente, pros professores porque eles conseguem ver que há equipes que conseguem construir coisas juntas. E isso é muito legal.*

O professor Guilherme ressalta a importância de conhecer o fazer de outros profissionais em outros espaços, neste caso, o Seminário *Fala Outra Escola*. Esse conhecer favorece ações colaborativas no sentido de dar a ver e a dialogar as ações pedagógicas que acontecem nas diferentes escolas.

A fala do referido professor, especialmente: *“Acho que dá um sentimento interessante”* permite ler a valorização que Guilherme atribui a possibilidade de, como ele mesmo diz: *“de repente, pros professores porque eles conseguem ver que há equipes que conseguem construir coisas juntas”*. Essa verbalização indicia a relevância de, no circular de experiências, a possibilidade de descobertas outras, isto é, a escuta (que para Bakhtin, 2004 não é um ato passivo) além de favorecer a alteridade do que se faz, do que se pensa, também pode induzir a percepção da construção de pensamentos alternativos em relação a um determinado assunto ou acontecimento. Trata-se, então, de um modo fundamental de compreender que, como ressalta Sá-Chaves (2005), “Para os processos de mudança, não há varinha mágica” o que existe, provável de ser visto, é como disse Guilherme: *“o quanto*

algumas escolas têm...conseguem organizar um trabalho um pouco mais orgânico”.

Pensando nesta frase, considero indício de que há o entendimento da admissão da construção de espaços (além da escola, neste caso, a universidade) que podem ser propulsores de comunicação entre os profissionais. Esta comunicação foi promissora, pois conduziu a leitura do percurso de aprendizagem de outras escolas, sendo assim um espaço de construção de conhecimento, renovação de esperanças, mas, principalmente, porque implicou no posicionamento dos professores traduzindo sua valorização como profissional da educação. Um profissional que admite o princípio da sua profissionalidade como inconclusa, incerta, imprevisível e por isso interpreta sua docência tendo como elemento norteador o processo ensino-aprendizagem.

Ainda, nesta mesma reunião, a professora Fernanda também explicitou sua experiência ao participar do Seminário *Fala Outra Escola*:

*Então, o que eu pude sentir e até comentei com as meninas, é que não é assim uma coisa que a gente tinha que apresentar, tinha que ser um saber assim científico. Era nossa prática, que é o que a gente faz no dia-a-dia e isso, a gente acha que não é importante, mas, pra quem está lá dentro é diferente. Porque se a gente sentar, agente vai ver que é importante pra eles, mas, na nossa visão, olhando de fora da Unicamp, a estrutura é outra. Então e eu gostei muito porque eu acho que enriqueceu bastante, porque o que acontece com a gente, no nosso cotidiano, no nosso dia-a-dia, acontece com profissionais de outras cidades, de outras regiões e que têm outras formações, mas que também estão em contato com a escola. Eu achei isso muito legal, muito prazeroso e, pra mim, foi muito bom. E essa questão também de trocar informações. Porque existe uma diferença entre o profissional que quer aprender com o outro e o profissional que quer ser melhor que o outro. Só que por que ele pode ser melhor, se ele não troca? Então ninguém consegue ser melhor sem trocar experiência.*

Por isso que a gente lê os livros, pra saber o que os outros pensam, não é?

No primeiro trecho sublinhado da fala da professora da professora Fernanda, pode-se identificar que ela acreditou ser importante participar do seminário em questão porque ele propiciou a troca experiências com outros profissionais que também estão na escola. Entretanto, quando ressalta primordialmente: “mas que também estão em contato com a escola” é possível entender que são profissionais que compartilham das situações em comum e que por isso, se comunicam a partir do mesmo lugar. Assim os anseios, desejos e sucessos se transformam em canais de aproximação entre os docentes.

Por outro lado, Fernanda não descarta: “Então ninguém consegue ser melhor sem trocar experiência. Por isso que a gente lê os livros, pra saber o que os outros pensam, não é?” Essa fala permite compreender que a professora acredita ser importante conhecer o que pensam outros profissionais da educação. Porém, ela associa as idéias: conhecer outras experiências e com isso, o aperfeiçoamento da docência. Essa relação estabelecida pode refletir a presença da colaboração enquanto diálogo que reflete a necessidade da existência da troca de conhecimentos e estudos como algo que pode promover o desenvolvimento profissional docente, daí a razão pela qual a professora verbaliza: “ninguém consegue ser melhor”.

A colaboração é aspecto importante na constituição do trabalho coletivo docente porque pode contribuir para alargar os laços afetivos no grupo, daí a razão pela qual a professora Fernanda verbalizou: “Porque existe uma diferença entre o profissional que quer aprender com o outro e o profissional que quer ser melhor que o outro. Deste modo, o fazer com o outro revela uma idéia de que há possibilidade de ambos profissionais aprenderem algo, desvelando uma relação de parceria que está relacionada com uma dimensão que é também afetiva. Isso porque, de acordo com Azzi e Sadalla (2004, p.04), cognição e afeto são elementos interligados:

A abordagem histórico-cultural aponta que a produção de conhecimento se dá na relação entre sujeito e objeto, sendo necessariamente mediada por um outro social, por um sujeito cultural. Esta relação é, em grande parte,

determinada pela história do sujeito no decorrer de sua vida, não estando localizada apenas no plano cognitivo, mas envolvendo também a dimensão afetiva, que está no mesmo patamar de importância.

Desta maneira, uma relação colaborativa, de produção de conhecimento, é constituída também por aspectos afetivos. Contudo, é imprescindível dizer que uma determinada relação colaborativa, não necessariamente, nasce unicamente de situações de consenso, ela pode também surgir por meio de conflitos. Estes podem, num primeiro momento, representar tensões que podem ser inicialmente caracterizadas como limitações, todavia isso não significa que estas não possam se tornar um modo de se construir um trabalho coletivo docente no qual a colaboração esteja permeando as relações de trabalho.

Ao olhar especificamente para o trabalho coletivo que constitui o GT, é fundamental perceber que as verbalizações dos professores, tanto no que se refere a colaboração quanto a que estão relacionadas com a interdependência, representam um fato significativo: elas mostram indícios de que os professores constroem tais relações, ou seja, não um jeito único de se colaborar: ela pode acontecer através do diálogo, de um estudo, ou mesmo de um acontecimento, porém todas essas atividades necessitam ter sentido para os indivíduos envolvidos. Sentidos que, por sua vez, também são construídos na relação com o outro no complexo cotidiano escolar. Assim, o trabalho realizado no GT é um modo peculiar de estudo, diálogo e, por isso, promove a colaboração que também é construída na escola em outros espaços e tempos, pois fazem parte do GT e este, por sua vez, faz parte da escola. É nesta relação dialética de entrelaçamento de tempos e espaços da escola que a colaboração está constantemente se construindo.

As verbalizações, até aqui tratadas, estão relacionadas com as situações em que os professores explanam suas idéias acerca do trabalho coletivo. No decorrer das verbalizações expostas, foi possível analisar, através do Paradigma Indiciário, a presença da colaboração e da interdependência entre pares, como características, elementos fundamentais quanto a relevância de se trabalhar coletivamente. Contudo, se faz primordial compreender as implicações do trabalho coletivo docente durante a trajetória do grupo do GT, ou seja, entender os aspectos constitutivos desse trabalho

coletivo que podem, aliados à colaboração e à interdependência, delinear as ações dos docentes neste grupo de trabalho (GT).

## II. Implicações do trabalho coletivo

Partindo da compreensão do trabalho coletivo como um dado espaço de discussão periódica e sistemática, em que nestes momentos muitas conversas emergem, é possível afirmar que alguns assuntos são recorrentes no caso do GT, isto é, nos encontros, os professores trazem à tona suas práticas enquanto objeto de discussão, impulsionando um processo de circulação de conhecimentos. Nesta situação, a escola se organiza e de outros modos e enxergada como um lugar de aprendizagem docente.

Esses pontos serão vistos em seguida por meio dos relatos que das discussões que acontecem nos encontros do GT.

### ▪ Circulação de conhecimentos

*“Sedução não é um ato gratuito. Deve ir mais longe da compreensão: da (des)construção de significados para a construção de novos sentidos”*  
Idália Sá-Chaves

Garrido, Pimenta e Moura (2000) compreendem a presença de circulação de conhecimentos no coletivo e a atitude investigativa diante da ação pedagógica, como elementos que conduzem ao entendimento da figura do professor enquanto profissional ativo na produção de conhecimentos. De acordo com os referidos autores, isso ocorre porque acontece a busca da problematização da prática

acompanhada do pensar sobre ela. Elementos que impulsionam o desenvolvimento profissional docente.

Com isso, o coletivo é interpretado como o lugar em “que se introduzem novos modos de ver, outros jeitos de se perguntar” (LIMA, 2003, p. 172) favorecendo um processo contínuo do (re)pensar da atividade educativa, expectativa identificada e anunciada na voz da Adriana na reunião em que estávamos estudando o texto de Foucambert<sup>26</sup> do trecho que trata da leitura em voz alta, no dia 21/06/2004. Discutíamos sobre a fundamentação teórica como um aspecto importante no diálogo com a prática cotidiana docente:

*Acho que essa discussão do papel do professor, o que é que se espera da gente, o que é que a gente na verdade acha que a gente precisa, eu acho que também pode ser uma necessidade porque a gente precisa ver, eu acho que a gente pode escolher vários caminhos pra gente poder, é, melhorar um pouco a fundamentação da nossa prática, mas a gente poderia tentar escolher um caminho. (Adriana, Orientadora Pedagógica)*

A fala de Adriana, como um todo neste trecho, ressalta sua preocupação quanto ao delinear de caminhos que o grupo percorria e/ou poderia percorrer. Entretanto, a verbalização: “o que é que a gente na verdade acha que a gente precisa” demonstra um anseio quanto ao que realmente o coletivo pode estabelecer como importante a ser discutido naquele espaço. E o pequeno trecho: “a gente na verdade” demonstra uma busca pela construção de um espaço que possa fazer sentido aos professores.

Já a última verbalização sublinhada denota a relevância da fundamentação teórica como elemento norteador e problematizador da ação docente. De acordo com Sadalla (2004) é primordial que o docente fundamente sua prática pedagógica em teorias educacionais e psicológicas favorecendo, assim, uma prática reflexiva.

---

<sup>26</sup> FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Segundo a autora é importante que isto aconteça, porque possibilita que os professores deixem de “assumir apenas um papel de cumpridores de tarefas sugeridas por especialistas, sendo, então, sujeitos dos propósitos e objetivos de seu trabalho” (SADALLA, 2004, p. 399). Assim, para fundamentar teoricamente a ação pedagógica é essencial a existência de um espaço coletivo no qual os professores possam dialogar sobre seus conhecimentos, problematizando-os. Neste sentido, confrontar conhecimentos pode significar a construção e reinvenção de outros.

Diante de tal complexidade, cavar espaços para que os conhecimentos possam ser circulados pode não se revelar algo fácil, simples. Pode ser um empreendimento que requer envolver os docentes de modo que os sentidos do trabalho proposto possam se configurar como pertinentes ao grupo.

A fala que segue vem contribuir para compreender que o fato de a prática ser problematizada, bem como teoria estar presente nas discussões, não são por si só soluções no pensar do fazer pedagógico. Trata-se de um processo paulatino, mas necessário porque interfere nos modos de agir e pensar dos professores.

A professora Mônica ressalta esse processo quando fala do seu fazer em sala de aula, em 20 de junho de 2005. Tal professora é participante do grupo desde o seu início<sup>27</sup>.

*Então, vamos pensar na matemática, posso pensar em linguagem e trabalhar matemática, minha aula de matemática melhorou, minha aula de ciências melhorou e a de linguagem também. Agora é interessante é que você vai se colocando coisas em função desse objetivo [de visão de processo] paulatinamente, porque realmente não dá para você dar conta dessa complexidade assim da noite para o dia, você vai constantemente aprendendo. (Professora Mônica)*

---

<sup>27</sup> Desde o início do GT muitas discussões foram tecidas, os participantes do grupo nem sempre eram os mesmos, pois no final de cada ano havia atribuição de aulas e os professores que não eram efetivos naquela escola, partiam. Contudo, sempre houve um grupo de professores “fixo” isto é, que não deixavam o GT e a professora Mônica era uma delas.

É evidente que a fala da professora quanto à melhoria de suas aulas não está unicamente relacionada ao fato de participar do GT, pois se trata de uma docente muito envolvida e comprometida no aperfeiçoamento cotidiano do seu trabalho com as crianças. Porém, quando a docente diz: “porque realmente não dá para você dar conta dessa complexidade assim da noite para o dia, você vai constantemente aprendendo” é possível entender que o fato de Mônica conversar, comentar sobre fatos do andamento de sua prática em sala de aula no grupo e exteriorizar suas ações, pensando sobre elas e ouvindo o que os outros integrantes pensam, contribui significativamente em sua trajetória formativa. Por que esse processo se configura como formativo? Uma (para tantas) resposta é possível dizer: ao verbalizar seu pensamento, a docente possibilita que o mesmo seja reorganizado para ser exteriorizado podendo, assim, construir outros modos de interpretar sua própria ação, além disso, esse processo aliado ao que é dito pelo outro permite que a docente subtraia outras informações e pontos de vista até então não cogitados.

No movimento, de exposição no coletivo, do que se pensa e do que se diz a problematização das idéias se faz presente. O diálogo entre as professoras Ana, Patrícia, Adriana e Guilherme que segue, em especial do trecho grifado, permite compreender tal problematização. Neste encontro, em 21 de junho de 2004, ainda discutindo o texto de Foucault que trata da leitura:

**Ana:** *A leitura em voz alta ela é importante quando? Eu preciso ler um texto que todo mundo compreenda, quando vai ler na missa, quando você pega um livro de história e vai ler para a criança, isso é fundamental. O problema, por exemplo, na minha época, a leitura era feita de outro jeito, o que eles pediam? Para que a gente lesse independente da compreensão, então eles pediam, na verdade, a oralização daquele texto.*

**Mônica:** *eu achava que a oralização era bem o que a Fernanda falou, coisas que eu não li, a oralização e depois que eu entendi...*

**Ana:** Porque a oralização ela é muito mais, não estou dizendo que é esta a definição, ela é uma coisa mecânica, é coisa do decodificar, eu posso ler um texto de física quântica, lendo porque eu entendo as palavras, eu entendo acentuação, eu entendo tudo, mas isso não quer dizer que eu esteja fazendo uma leitura.

**Adriana:** isso que eu perguntei para as meninas, então quando a gente pede para que a criança faça leitura de texto, então eu estou querendo atingir o que, na verdade?

**Ana:** quando propõe uma leitura em voz alta, você supõe que ele já leu, que ele já interpretou...

**Mônica:** às vezes os leitores só fazem oralidade...

**Ana:** não é oralidade, é oralização, é diferente. Oralidade é o ato de você falar, então, eu estou aqui fazendo...

**Guilherme:** isso é oralidade, não estou interpretando como ela se preparou, quando eu tenho um leitor assim é até legal...

**Ana:** eu queria saber se vocês ficaram convencidos, não né!

**Patrícia:** não, eu quero saber o que eu meço, eu quero saber o que eu estou medindo quando eu estou pedindo para fazer leitura.

**Ana:** para poder responder essa sua pergunta vamos pensar, o que você espera quando você pede para que ele faça essa leitura em voz alta?

**Patrícia:** então é uma coisa, olha só o que tem acontecido...

**Adriana:** qual é o objetivo dentro da atividade, aí eu acho, o que está pegando como a gente e quando a gente vai fazer o conselho lá...

**Patrícia:** eu quero ver se ele sabe ler, mas agora eu estou toda bagunçada, não sei mais o que estou medindo. Eu estou achando que quando ele sabe ler, ele lê pontuação, entonação, ele sabe ler.

Quando Patrícia revela estar “bagunçada” e isso é confirmado por ela: “não sei mais o que estou medindo”, é possível identificar uma situação em que ela está dialogando com outro integrante do grupo, isso impulsiona o entendimento de que a circulação de conhecimentos no trabalho coletivo, neste caso uma discussão teórica,

está impulsionando a reflexão docente. Isso porque, no coletivo, a potencialidade reflexiva emerge, principalmente porque se trata de uma situação oportuna, no desafio de repensar o fazer pedagógico, elemento explicitado por Sadalla (2004, p. 399):

Quando se trabalha com grupos de reflexão é importante que se considere o fato de que ao se propor a um grupo de docentes que analise sua atuação profissional, isto significa deflagrar uma discussão, preferencialmente coletiva, sobre determinados aspectos de sua docência. *Pensar* acerca dos fatos e acontecimentos ocorridos em sala de aula não garante a reflexividade. É fundamental que sejam analisadas teoricamente as tomadas de decisão docentes.

Neste ponto de vista, o estudo é compreendido como algo que não desapropria o professor diante dos seus conhecimentos, mas algo que o movimenta. Isso acontece quando o docente, diante do que aprendeu, decide se vai continuar pensando no que acreditava antes ou vai modificar seu modo de ver. Por isso, o termo “bagunçada” utilizado pela docente é indicador de um movimento de seu pensamento. Assim, muitas idéias que se caracterizavam como cristalizadas são, então, desestabilizadas pelas discussões, pois no grupo o docente, ao ouvir o que o outro diz, checa também seus conhecimentos.

Nesta perspectiva o trabalho coletivo docente se configura como um espaço privilegiado de reflexão, sendo esta um trabalho. Para melhor compreender porque reflexão também é uma forma de trabalho, analisaremos o conceito de reflexão.

De acordo com Sadalla, Wisnivesky, Paulucci e Vieira (2000, p.21), há muitos sentidos atribuídos ao termo reflexão, sendo esta palavra, sinônimo de muitos significados apontados por diversos autores. As autoras (2000, p.22) fazem um levantamento sobre os distintos modos de olhar a reflexão, para ilustrar estes sentidos tão diversos:

Conhecimento que o intelecto tem de si mesmo (Aristóteles);  
Consciência; sentido interno (Locke);  
Consciência da relação entre as representações dadas e as várias fontes do conhecimento (Kant);  
Atividade individual que produz conhecimento (Finger);

Possibilidades que se desenvolve do diálogo travado entre o ser humano e seu mundo (Matos).

Processo em que se interagem atitudes e capacidades nos métodos de investigação, de modo que o conhecimento da realidade surge da experiência da mesma, impregnado de seus determinantes (Dewey); (...) é um processo de transformação de determinado material primitivo de nossa experiência (...) em determinados produtos (...), uma transformação afetada por nossa tarefa concreta (...), utilizando determinados meios de produção (Kemmis).

Perante tal levantamento, é possível observar as maneiras singulares de se tratar o conceito reflexão. Porém, o único ponto em comum, segundo as autoras, é o fato de a reflexão ser considerada algo interno ao indivíduo (SADALLA; WISNIVESKY; PAULUCCI; VIEIRA, 2000, p.22), elemento que indica importância de concebê-lo em seu contexto, uma vez que, o sujeito está inserido em um mundo no qual se encontram diferentes valores e culturas.

Neste sentido, a reflexão pode ser compreendida como estando agregada a idéia de trabalho coletivo, pois ambos são aspectos que estão relacionados com a ação docente e a própria natureza humana, ou seja, tanto a reflexão quanto o trabalho compõem o homem enquanto ser sócio cultural histórico.

Assim, afirmar o trabalho coletivo docente como elemento permeado pela reflexão é vislumbrar possibilidades de entendimento do se fazer professor com outros professores. Sendo a interlocução, o refletir, o estudar, o narrar experiências e a experimentação de idéias outras, situações fundamentais no esclarecimento do desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido a escola vai, pausadamente, se afirmando como um espaço de aprendizagem docente e discente. Fato que pode qualificar ainda mais a profissão do professor, sendo este um interlocutor de seu próprio ofício em um processo contínuo de formação.

Contudo, é preciso reafirmar que se trata de um entendimento de trabalho coletivo não burocrático, não regulador. Mas sim, de muitos momentos dinâmicos quanto à explicitação das vozes dos professores, do estudo, da busca (também) de parcerias na compreensão de temáticas que sejam significativas na e para a constituição do próprio grupo. Neste sentido, é importante denotar que o trabalho

coletivo do GT se configura através da reflexão e vice-versa. Ambos elementos estão relacionados e vão sendo constituídos no decorrer deste processo formativo.

Assim, um contributo desta pesquisa foi poder melhor entender que reflexão é uma forma de trabalho. Esta questão é primordial para valorizar ainda mais os espaços de trabalho coletivo na escola.

Porém, a idéia de trabalho aqui entendido como uma atividade humana, como já abordado anteriormente, é importante para perceber ainda mais as relações entre trabalho e reflexão. Isto é, a reflexão por também ser uma atividade humana promove no trabalho coletivo, a imaterialidade do trabalho.

Nesta perspectiva, o conceito de trabalho imaterial é abordado por Lazzarato e Negri (2001) que realizam uma releitura do conceito de trabalho apontado por Marx e indicam o conceito de trabalho imaterial como sendo “o mais adequado para dar conta das dimensões pós-industriais” (p.09). Os autores ainda colocam que “Bakhtin, define trabalho imaterial como superação da divisão entre trabalho material / trabalho intelectual, e nos mostra a criatividade como processo social” (p. 53).

Assim, na medida em que o professor exterioriza seus conhecimentos, seu fazer através da linguagem, ele está trabalhando, pois:

A linguagem, as línguas enquanto seus produtos formam-se na dialética da satisfação das necessidades, ou seja, dentro do processo de instituição de relações de trabalho e de produção, também a linguagem é trabalho humano, e as línguas são a sua objetivação necessária (ROSSI-LANDI, 1985, p. 68).

Esta perspectiva de entendimento do trabalho coletivo como potencializador da reflexão docente, sendo esta uma forma de trabalho imaterial, é relevante para entender a linguagem como mediadora desta imaterialidade, isto é, como algo que permeia e que viabiliza a exteriorização da reflexão. Para Lazzarato e Negri (2001, p. 50) “o trabalho imaterial se constitui em formas imediatamente coletivas e não existe, por assim dizer, senão sob forma de rede e fluxo” a partir desta colocação é possível (re)afirmar que a reflexão é uma forma de trabalho imaterial que é explicitada por intermédio da linguagem.

Quanto ao processo de aprendizagem que pode acontecer no trabalho coletivo, é interessante realçar que aprendemos com e no coletivo na medida em que também vamos construindo um certo tempo de encontros. Em outras palavras, o fato de estar na escola em um período sistemático de tempo (semanalmente, por exemplo, e não esporadicamente), favorece a construção de tantas formas de olhar a trajetória do trabalho coletivo.

Contudo, é importante dizer que o trabalho coletivo não se configura num lugar isolado dos conflitos inerentes a escola. Na verdade o embate de idéias, as situações conflitantes são importantes na mobilização e na (re)visita de acordos, idéias que vão sendo consideradas essenciais pelo grupo de professores. Assim, o movimento do trabalho coletivo pode influenciar no ir e voltar de conhecimentos que são construídos pelos docentes. Acontecimento relevante no fazer-se professor: se perceber inacabado, mas produtor de conhecimento.

Assim, a circulação de conhecimentos pode promover a problematização da prática cotidiana docente e assim, implicar em um contexto em que a escola seja um ambiente formativo. Sobre isso, Canário (2000, p. 44) coloca que “a articulação estreita das práticas formativas com os contextos de trabalho tem o seu fundamento no reconhecimento no valor formativo do ambiente de trabalho”. Neste sentido, o estudo aliado ao repensar da prática pedagógica pode no coletivo, interferir no desenvolvimento profissional docente, uma vez que, este é favorecido por tais práticas formativas no ambiente escolar, se ajustando às reais necessidades da instituição educacional.

Foi participando dos encontros semanais de trabalho coletivo que compreendi o quanto a experiência de se trabalhar coletivamente pode interferir na vida da escola. Os participantes do grupo (na condição dos docentes da universidade, da equipe gestora e dos professores da escola) vão construindo, aos poucos, as relações que ali se estabelecem.

E é sobre a organização da escola como um espaço de promoção do desenvolvimento profissional docente que o próximo eixo irá tratar mais detalhadamente a fim de provocar um olhar mais atento sobre as implicações do trabalho coletivo.

**▪ Organização da escola como espaço de promoção do desenvolvimento profissional docente**

*“Nós construímos conhecimento na relação com o mundo”*

Idália Sá-Chaves

Este eixo temático tem como ponto de partida os enunciados que se referem à perspectiva do trabalho coletivo compreendido com a idéia de trabalho enquanto atividade humana, permeado pela interação entre indivíduos que conseqüentemente, se constituem por intermédio de relações. Neste sentido, as pessoas na parceria entre universidade e escola, se (trans)formam trabalhando coletivamente, num movimento inserido no interior da escola compartilhando a lida cotidiana do fazer educativo e do fazer-se docente.

Desta maneira, as discussões e reflexões realizadas no trabalho coletivo afetam os participantes de modos diferentes. A verbalização da professora Fernanda retrata bem isso quando se refere ao trabalho coletivo do GT, no encontro de 15/05/2004:

*Eu acho que eu poderia aproveitar mais, mas eu acho que é um momento importantíssimo para a escola, para que a gente dê uma repensada em nossa prática, por mais que diga que não queria que, aí eu não dou bola, não vai mexer comigo, eu acho que no momento que eu digo que não vai mexer comigo é sinal que está mexendo, porque se não mexesse não iria falar, mas no momento que eu questiono, isso está mexendo, eu acho que mexeu com todo mundo, não é só comigo!*

Esse “mexer” citado pela professora Fernanda possibilita ler indícios, do afetamento do trabalho coletivo realizado no GT, quanto a sua docência. Em outros termos, a referida docente está verbalizando a interferência do coletivo na

constituição do se fazer professora, quando ela mesma diz: mas no momento que eu questiono, isso está mexendo! Esse “falar e questionar” testemunha a constituição da sua relação com o grupo. O “mexer” revela assim que as discussões circuladas no grupo vieram movimentar um dado conhecimento que era tácito ou a ser construído. Trata-se de uma potencialidade do trabalho coletivo docente na promoção do desenvolvimento profissional dos professores: um espaço no qual os assuntos abordados provocam a revisita do que se sabe e emerge e o que ainda está em construção. Uma possibilidade de conceber a escola como lugar no qual o professor também se torna aprendiz de sua docência na relação com o outro.

Olhar a unidade escolar de maneira que ela possa ocasionar o desenvolvimento profissional docente requer trabalhar, principalmente nos espaços coletivos, com entraves pessoais e também institucionais de distintas naturezas. Sobre os primeiros, há os conflitos existentes nas relações interpessoais, que são decorrentes por diferentes situações e motivos. Quanto ao segundo, as ocorrências vão desde a falta de recursos materiais e físicos até as tantas solicitações que as Secretárias de Educação fazem às escolas.

Estas situações são aglutinadas na escola e estão, o tempo todo, permeando as expectativas, confrontos e as ações coletivas da mesma. Por isso, as relações estabelecidas (sejam entraves como citado acima, sejam as abordagens de conhecimentos e discussões) na *EMEF Padre Francisco Silva* se fazem presente nos distintos espaços coletivos que ela possui.

Ao falar deste movimento, de constituições de relações no trabalho coletivo, é importante ressaltar que o trabalho realizado no GT acaba se entrelaçando com os demais espaços coletivos da escola, e isso é explicitado na verbalização que segue pela Adriana:

*Está sendo uma oportunidade mesmo, eu acho, todo grupo, né? Está vivenciando este momento, e a gente está fazendo muitas relações com o nosso GT de quarta-feira também, que é um GT sobre alfabetização, muitas vezes na fala, nas coisas que a gente está discutindo, tem*

*momentos que eu até me confundo eu já não sei mais se é este ou aquele.*  
(Encontro do dia 15/05/2004)

A fala sublinhada da orientadora pedagógica Adriana dá sinais de, movimentos no interior do GT: intracoletivo e intercoletivo, quando as aprendizagens dos coletivos se relacionam. Isso evidencia que apesar dos diferentes trabalhos coletivos que compõem a escola (como por exemplo, o TDC e o Grupo de Alfabetização) acontecerem em tempos e espaços distintos, eles se interrelacionam.

Um modo peculiar de intensificar essa interrelação é através da maneira pela qual os integrantes recebem os novos professores que vão fazer parte do grupo. Estes vão se percebendo no coletivo de maneira processual e encontrando (também) no GT possibilidades de diálogo e reflexão. Uma relação reflexiva que se constitui por intermédio do trabalho coletivo entre os professores da escola e parceiros da Universidade.

Esta relação foi sendo construída de forma dialógica e paulatina, isso porque a idéia de parceria pressupõe dois princípios fundamentais. O primeiro se refere ao fato de a universidade não ser a detentora da “teoria”, de modo a desnudar os conhecimentos e saberes dos professores da escola, oferecendo soluções mágicas para as situações diversas ocorridas no cotidiano escolar. O segundo está relacionado ao fato de os docentes da escola olharem para a universidade como uma interlocutora e, por isso, uma parceira. Diante disso, é crucial ressaltar esse trabalho se transformou, aos poucos, em situações de aprendizagem, tanto para a universidade quanto para a escola.

Esta perspectiva vem beneficiar a contribuição do trabalho coletivo na promoção do desenvolvimento profissional dos professores, no sentido de que as aprendizagens vão se incorporando ao processo de constituição do grupo. Além disso, neste processo, os integrantes do grupo se identificam, porque são as singularidades de cada participante que compõe o coletivo. Lima (2003, p. 160) discorre sobre este movimento:

O projeto que é coletivo, também, vai se constituindo a partir das singularidades. Na medida em que ocorre um processo contínuo de identificação dos sujeitos com as propostas vivenciadas, novos valores e condutas vão se delineando. Nessa tensão entre mudança e permanência, continuidade e diferença, é que se constroem as identidades.

Assim, este movimento de identidade discutido por Lima (2003) pode ser encontrado nos discursos dos participantes do GT:

*Eu acho que este GT, ele faz parte de um processo que é maior, existe um movimento de comunicação das práticas desta escola, eu sinto que é um movimento, o GT é um das molas importantes desse movimento, é o que eu sinto, que é como se fosse, é dar o gás para a coisa acontecer, é o que eu penso (Professora Mônica, encontro de 15/05/2004).*

Neste mesmo encontro a professora Cristina também relatou sua inserção no grupo e como foi acolhida:

*Eu estava pensando aqui, o que me chama a atenção nesse GT é a constituição do grupo, como a gente está se fortalecendo, como a gente foi se conhecendo, então isso é muito legal, eu que sou nova, entrei no começo do ano, estava perdida, hoje não estou mais, me sinto parte integrante, até animadora de torcida, eu acho isso muito legal.*

Ambas as verbalizações das participantes do GT evidenciam que, na medida em que o trabalho coletivo vai se fortalecendo: a identidade do grupo vai sendo construída, as discussões realizadas em diferentes tempos e espaços da escola sendo relacionadas, esses movimentos interferem no modo como a escola se organiza. Ou seja, a escola se constitui como um espaço de desenvolvimento profissional docente em que o fazer do professor e da universidade são potencializados por meio do trabalho coletivo.

Contudo, isso não significa que não há conflitos. Pelo contrário, eles são intrínsecos na construção do processo de trabalho porque favorecem o pensar e o repensar das ações do grupo. Na reunião do dia 14/02/2005, o encontro iniciou com a leitura do relato realizado pela orientadora pedagógica, escrita e leitura que revelaram alguns conflitos. Segue um trecho da escrita:

*Ana iniciou a apresentação dos resultados da pesquisa realizada em 2003 e 2004 por estagiárias da Unicamp através de entrevistas a profissionais da escola, alunos e pais. As entrevistas pautavam-se nos aspectos positivos e negativos do trabalho da escola, antes e no momento daquela entrevista em 2003 e nas imagens positivas e negativas da escola no final de 2004, quanto à escola de modo geral, aos alunos, ao corpo docente e à comunidade.*

*Atentou-nos sobre a questão de atribuição de sentidos de cada um sobre determinado foco, fazendo com que um mesmo termo seja utilizado de formas diferentes por sujeitos diferentes, o que pudemos confirmar durante a apresentação, pois observamos certa contradição revelada a partir do levantamento dos dados. Vale ressaltar que os mesmos não foram tratados, analisados, mas apenas organizados segundo os critérios estabelecidos.*

*De alguma forma, a apresentação dos resultados desta pesquisa, provocou certo estranhamento no grupo o que deflagrou uma interessante discussão sobre amostragem, índice de representatividade, incidências...Parecia que, neste momento atual, não nos conformávamos com alguns deles: Como é possível algum colega sentir-se solitário nesta escola? Pensei: que inconformismo bom este...Não se acredita mais no trabalho solitário? Talvez seja esta seja uma pista de que o coletivo da escola esteja mais fortalecido.*

*Mais do que pensar propostas para solucionar possíveis problemas, olhar para estes dados a mim possibilitou refletir sobre a importância de*

*relativizá-los à medida que consideramos o momento histórico, o tempo e o lugar de onde falam os entrevistados e a cultura do “saudosismo” que às vezes o passado nos traz. Os dados são frios dizem alguns, e eu completaria, o que os aquece são as pessoas... Possivelmente, ouvir a gravação das entrevistas, perceber a emoção revelada nas expressões dos entrevistados, saber quem são, que lugar/lugares ocupam/ocupavam no tempo/espaço da escola, nos auxiliaria a compreendê-los melhor, os dados, e perceber melhor as semelhanças e diferenças no antes e no depois.*

*Fizemos, em seguida, o levantamento das temáticas que discutimos em 2004 e que pretendemos discutir em 2005:*

- avaliação (critérios)*
- leitura*
- desenvolvimento infantil*
- interdisciplinaridade*
- trabalho diversificado (estratégias)*
- produção de textos (diferentes gêneros textuais)*
- o trabalho com a matemática*
- diferentes linguagens (corporais, artísticas, visuais, etc)*
- língua de sinais*
- assembléia de classe*
- reunião de pais (revitalizar)*

*Para iniciarmos o trabalho, elegemos, entre todos os temas, o que se refere à escrita, acreditando na importância da intervenção/mediação do professor no processo de reflexividade das crianças na medida em que escrevem/reescrevem/ajustam/corrigem as suas produções. Guilherme se comprometeu a preparar material específico para embasar esta primeira discussão.*

*Antes de acabar o encontro, observei o grupo. Especificamente um grupo que, do meu ponto de vista, se mantinha até o ano passado bastante resistente àquele espaço de discussão. Um grupo que nas falas isoladas,*

nos silêncios provocativos, na maneira de se dispor na sala, indicava certa distância/descrência da proposta, concretizada na figura da coordenadora do projeto.

*Hoje estávamos todos lá, sentindo a ausência de mais colegas integrantes no “nosso” projeto, com jeitinho de crianças que querem aprender.*

*E aprendemos. Entre outras coisas aprendemos que neste espaço as respostas não virão prontas, aprendemos que, mesmo que viessem, isso seria chato demais, aprendemos que muito mais prazeroso é constatar que elas, as respostas, estão em nós mesmos e no resultado deste nosso encontro com o outro.*

*Por que será que esse grupo mudou? O que provocou essa mudança? O que fortaleceu os vínculos entre nós e de cada um de nós com a coordenadora?*

*Possivelmente as respostas serão muitas, mas tenho cá uma suspeita de que fazer aqueles relatórios, lê-los, relê-los, rabiscá-los, refazê-los tem muito a ver com tudo isso...*

Considerando os dois trechos grifados no relato de Adriana é possível identificar, indícios de que o silêncio não foi somente, neste caso, um modo de descrência na proposta de trabalho a ser desenvolvida no grupo, mas se configurou como uma determinada expectativa em relação a forma de como o trabalho iria acontecer. Esta expectativa revelou uma etapa de como o trabalho coletivo do GT foi se constituindo: os silêncios de alguns participantes não desvelaram ser simplesmente indiferença, mas, deflagraram o processo de construção interno de que os professores estavam pensando, avaliando até que ponto eles poderiam apostar e acreditar em uma proposta de trabalho coletivo entre universidade e escola.

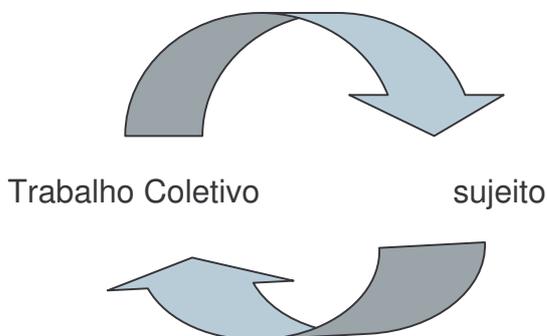
Assim, o trabalho coletivo entre universidade e escola foi sendo construído com prudência e respeito mútuo. Isso porque o conflito é aqui entendido como uma certa cautela inicial por parte dos participantes do projeto a fim de compreender

melhor como o trabalho iria ser realizado e, principalmente, quais seriam as contribuições dos encontros para as ações pedagógicas da escola.

É relevante salientar que esse movimento demonstra um aspecto importante, que é o fato de tanto a universidade quanto os professores estarem preocupados com o processo de desenvolvimento de um trabalho, no sentido de propiciar atividades, discussões e reflexões, que seja pertinente ao fazer pedagógico. Sobre a organização do trabalho coletivo na escola (Canário, 2000) afirma que se trata da aprendizagem de um trabalho:

que tem a finalidade para produzir não apenas bens ou serviços, mas também saber, permite que o exercício do trabalho ganhe contornos qualificantes, através de uma função de aprendizagem que coexiste com uma função de produção. Este processo não é redutível a uma dimensão meramente individual, corresponde também, a uma dimensão coletiva e interactiva que alguns designam por “aprendizagem organizacional” por intermédio do qual um coletivo de actores constrói e mobiliza, de forma partilhada, teorias de acção organizacional, estruturantes da acção coletiva (p. 45).

Essas relações constituem, de maneira processual, a identidade do grupo. Dessa forma, embora cada participante do grupo tenha sua particularidade como sujeito, como docente, essa identidade do trabalho coletivo é construída paulatinamente pelas pessoas que o constituem, num movimento dinâmico entre sujeito - trabalho coletivo e - sujeito:



Pensar o movimento de configuração do trabalho coletivo docente, permeado pela reflexão como uma forma de trabalho, pode contribuir ao que Canário (2000) disserta sobre construir um outro sentido para a educação e formação de professores no interior da unidade escolar. Assim para Canário (2000, p. 94) “construir um novo sentido para educação e formação implica em repensar as finalidades da formação (não se trata de uma preparação para o trabalho, mas sim um processo de aprendizagem no e pelo trabalho)”.

Ao pensar, não somente nas situações entendidas como conflitantes ou mesmo como problematização das situações para resolver problemas, como bem ressalta Canário (1998), é significativo compreender que as verbalizações, aqui analisadas, estão relacionadas ao sujeito que diz algo em determinado tempo, espaço para um determinado interlocutor. Sobre isso, Bakhtin (2004) coloca a idéia de auditório social, isto é, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (p. 112). Assim, para o referido autor:

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se tratar de uma pessoa de um mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao interlocutor por laços sociais mais ou menos estreitos (BAKHTIN, 2004, p.112).

O diálogo com o autor em questão é relevante, porque suscita a natureza das falas dos sujeitos, isto é, sinaliza possibilidades de compreensão das verbalizações de modo a não entendê-las de maneira ingênua. Além disso, vem contribuir no sentido de favorecer a análise dos dados enquanto um processo dinâmico, complexo e, por isso, provisório.

Diante desta provisoriedade, tecerei as considerações finais discorrendo sobre a experimentação deste processo. O próximo passo, que se segue, tratará sobre a chegada e também sobre a partida: um começo de outros aprendizados.

## *Sobre Partir: o começo de outros aprendizados*



*Malevitch* "Por isso que agora vou  
assim no meu caminho.  
Publicamente andando.  
Não, não tenho caminho  
novo.  
O que tenho de novo é o  
jeito de caminhar.  
Aprendi (o caminho me  
ensinou)  
A caminhar cantando  
como convém  
A mim e aos que vão  
comigo  
Pois já não vou mais  
sozinho"

Thiaco de Mello.

MONET, Claude. Siene a Argenteuil. [www.alposters.com](http://www.alposters.com). Acesso em: 21 jun 2005.

**PORQUE PARTIR É PRECISO**

Entendendo que o momento de chegada é também de partida, este trabalho busca, a partir do que produziu ao longo de sua feitura, tecer as últimas considerações.

Desde o início deste texto há um percurso, uma caminhada: quando houve a discussão sobre os tantos jeitos de interpretar o percurso formativo docente ao longo da história (através do entendimento das concepções sobre treinamento, capacitação, reciclagem, etc), quando foram abordadas as diferentes maneiras de compreender o trabalho coletivo docente (balcanização, colegialidade artificial, investigação colaborativa, etc) e ainda quando, foram traçados alguns movimentos de aprendizagens vividas por intermédio do trabalho coletivo com os professores que participam do GT, entendendo que trabalhar coletivamente pode ser um elemento significativo na promoção do desenvolvimento profissional docente.

É importante destacar, ainda, que ao pensar nos eixos de análise abordados no decorrer deste texto ( I. Explicitação da relevância de se trabalhar coletivamente e II. Implicações do trabalho Coletivo) foi fundamental não perder de vista os indícios que direcionavam a compreensão do contexto em que eles se encontravam.

Um elemento recorrente no contexto das reuniões do GT é o fato que, durante as discussões, o grupo de professores se remetia aos seus alunos. Sendo eles, "presença garantida" os assuntos abordados sempre eram relacionados com o processo ensino-aprendizagem em sala de aula e, assim, muitas crianças eram "lembradas" no decorrer dos encontros. São professores preocupados em fazer os alunos aprenderem, na medida em que também aprendem sobre o fazer docente e o se fazer professor.

Ao olhar para os eixos temáticos que analisei, por intermédio do Paradigma Indiciário, fui capturando alguns elementos indispensáveis ao trabalho coletivo docente inseridos no interior da unidade escolar: a interdependência e a colaboração entre pares, bem como a circulação de conhecimentos e a organização da escola como um espaço de promoção do desenvolvimento profissional docente. Estes

foram tecidos com o intuito de situá-los como fatores decisivos no processo de constituição do trabalho coletivo docente e que impulsionam o desenvolvimento profissional dos professores. São, assim, possibilidades de organização que a unidade escolar pode buscar construir.

Ao pensar, em especial, na *EMEF Padre Francisco Silva*, vejo que a mesma foi construindo, paulatinamente, de maneira histórica uma rede de ações que foi recheando a potencialidade do desenvolvimento profissional do grupo de professores. Essa rede de ações se configurou de distintas formas, se entrelaçando em tempos e espaços diferentes: através do percurso histórico que a própria escola começou a traçar, desde quando começou a existir, por meio do processo de desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico, das ações cotidianas dos professores, pais, equipe gestora, alunos, estagiários que por ali passaram, por intermédio do *Projeto Escola Singular: Ações Plurais*, bem como, por ações miúdas e muitas vezes, invisíveis aos olhos do coletivo da escola e também desta professora pesquisadora. Disso tudo, o que vale a pena não perder de vista, é que cada ação, nesta perspectiva, seja ela visível ou não, é válida quando se prioriza a aprendizagem dos alunos.

Assim, olhando para o que foi possível ser visto, através dos indícios encontrados, compreendo que os eixos temáticos capturados bem como a análise aqui tecida, foram sendo construídos: a partir das experiências vividas, dos interlocutores que encontrei (professores da escola, orientadora desta pesquisa, leitores do GEPEC, PES, amigos, cursos e disciplinas cursadas) e das aprendizagens sentidas em todo processo de curso do mestrado. Uma análise que se tornou, por fim, em uma lição inacabável de como o pensar sobre o vivido, através da escrita de um texto, pode ser aperfeiçoado cada vez mais: aos poucos em um processo de idas e voltas em relação à escrita e as leituras realizadas. Daí a necessidade de se refletir sobre o caminho que percorri como professora pesquisadora, de como cheguei até aqui, uma outra reflexão necessária.

## **SOBRE O CAMINHO QUE CONSTITUIU A PROFESSORA PESQUISADORA**

Encontrei alguns espinhos durante o processo do escrever, do pesquisar. Espinhos que identifico como situações importantes na configuração dos ensinamentos do processo de pesquisa. Nomeio como espinhos porque provocam o convite do pensar sobre situações vividas pela professora pesquisadora: a escrita, meu lugar de professora pesquisadora, os aprendizados vividos, conquistados enfim, minhas outras descobertas.

Assim, para perceber o que os indícios poderiam me mostrar na análise dos dados e no próprio decorrer do que estava vivendo com os professores, muitas vezes perguntava a mim mesma: O que (ainda) não estou vendo? O que (ainda) não estou percebendo, sentindo? O que (ainda) não ouvi? O que (ainda) não me perguntei?

São questões, exercícios em que insisti e procurei fazer no pensar sobre a convivência com os professores e, em especial, ao olhar para tantas transcrições e relatos das reuniões a fim de não perder de vista os objetivos e perguntas que este trabalho de pesquisa pretendeu focalizar.

Após o exame de qualificação desta pesquisa conversei com os professores sobre a possibilidade de os mesmos indicarem um pseudônimo para que eu pudesse identificá-los e melhor contextualizar as falas que selecionei nas transcrições. Isso porque, já tinha combinado anteriormente com eles que iria identificar todos como “P” que significaria “participante”, expliquei para o grupo sobre a importância desta mudança, que tal modificação iria implicar na melhoria do processo de pesquisa, ou seja, poderia provocar mais contexto às falas no sentido de favorecer a análise das mesmas.

Todo esse processo foi realizado: os professores escolheram pseudônimos outros optaram por deixar o nome próprio. Contudo, isso demandou outras atividades para esta professora pesquisadora: ouvir as fitas das reuniões que selecionei datando-as e identificando as falas. Um trabalho que demandou um expressivo tempo e atenção, mas que foi essencial na qualidade da análise dos dados, porque além de contextualizar as falas explicitou de qual lugar cada

integrante falava: do lugar de professor da escola, da universidade e ou equipe gestora.

O momento da análise dos dados também se delineou relevante por implicar o maior cuidado com o que estou aprendendo, me vendo como aprendiz dos indícios. Penso que os indícios mostraram o que consegui ver e vice-versa, um olhar datado do vivido.

Outro espinho que encontrei foi a escrita do texto. O escrever demanda um tempo de dedicação e uma certa disciplina. Ao começar a escrever não imaginava que tinha tanto a dizer e que conforme o tempo foi passando, as páginas em branco iam se recheando com letras, palavras sendo uma atividade de constante atenção e dedicação com a escrita. Na verdade, quando esta professora pesquisadora se propôs a escrever foi também aprendendo a escrita. Assim como aprendeu analisar a pesquisa através dos indícios encontrados, pesquisando, aprendeu escrever se debruçando com a escrita, escrevendo. Aprendizagem que se configurou através dos conflitos com a escrita, com o diálogo com a orientadora desta pesquisa, com o estudo e também na conversa com os professores da *EMEF Padre Francisco Silva*.

Momentos de sentar com a escrita, trocando palavras, ajustando idéias, estabelecendo relações, lendo, relendo. Às vezes, estando inquieta e insatisfeita com a própria escrita, outras vezes, mais paciente e cautelosa com o que estou sendo e conseguindo produzir. Assim, a escrita deste trabalho de pesquisa se configurou em um começo de outras aprendizagens, isto é, o escrever proporcionou a sistematização e o diálogo com as idéias e situações vividas de modo que, ao aprender com que esta pesquisa, esta professora pesquisadora que também participou do grupo de trabalho (GT) e como membro deste, também se olhou como aprendiz neste coletivo, ao mesmo tempo em que preocupou investigá-lo.

Tomar distanciamento em relação à ação para estudá-la, sistematizá-la através do escrever, possibilitou a percepção de minhas aproximações, laços neste trabalho coletivo, que foi me construindo como professora e pesquisadora, porque os aprendizados foram se misturando junto ao processo de pesquisa e vice-versa. Em outras palavras, o processo de escritura deste coletivo no qual estive (e ainda estou)

inserida me permitiu ir organizando, aos poucos, meus pensamentos e lições que foram me perfazendo.

Outra ocasião também relacionada ao escrever e ao pesquisar foi o momento de inventariar dados: sistematizar, organizar os tempos e espaços percorridos durante a pesquisa proporcionou maior compreensão da trajetória que o processo investigativo percorreu. Outra rosa entre espinhos! Inventariar dados não significa apenas organizá-los, mas impulsionar outra maneira de dialogar com eles: perceber uma outra face da totalidade da pesquisa ao mesmo tempo em que enxergo o potencial dos dados a serem explorados.

Uma outra rosa colhida neste caminho de professora pesquisadora foi olhar para minha trajetória formativa percebendo que muitas vezes o trabalho coletivo também pode se configurar como um espaço que é construído pelas pessoas e relações que participam daquele determinado tempo – espaço. Em outros termos, o trabalho coletivo é um território a ser explorado por aqueles que vão se constituindo na medida que também constroem aquele espaço. Essa construção pode se revelar “na interação, no estudo, no diálogo, na (re) invenção cotidiana do ser professor (VICENTINI; MARTIOLI; ANTONIO; SILVA; 2006, p.144). Assim, embora eu ainda, atualmente, participe do GT e dos seminários dos GTs, vou percebendo que a escola também valoriza a cultura do trabalho coletivo, isto é, ao ler/acompanhar a escrita do Projeto Político-Pedagógico da escola nos anos 2004, 2005 e 2006 bem como as próprias discussões do GT que se entrelaçam com discussões do TDC – trabalho docente coletivo vou percebendo indícios de tantos trabalhos coletivos que formam e transformam a *EMEF Padre Francisco Silva*.

Ao pensar sobre o princípio de temporalidade que estabeleci para analisar os dados desta pesquisa, percebi que o tempo pode ser um aliado no modo como o olhar para o pesquisar e as aprendizagens deste processo vão construindo a professora pesquisadora. Assim, o GT também traçou (e ainda está traçando) sua trajetória ao longo do tempo: recebendo novos integrantes durante de sua existência, porém não perdendo de vista a valorização das discussões e reflexões pertinentes a vida da escola com o intuito de possibilitar a aprendizagem da criança. Daí o entrelaçamento da reflexão sendo um trabalho que afeta os docentes e discentes.

A rosa do vivido também não pode ser esquecida: sobre a experiência do vivido na pesquisa: o convívio com a escola durante dois anos e meio, nas duas intensas horas semanais. Foi um acontecimento, uma experiência, que na perspectiva descrita por Larrosa (2004, p. 115): “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”. Assim, a miscelânea (os aprendizados com os professores, os risos, a escrita deste texto, as confraternizações, as conversas, os medos, as alegrias, os conflitos do grupo, os seminários do GT) se traduziu em aprendizado que foi experienciado, por isso, saboreado nas diferentes intensidades. Momentos vividos e por isso complexos de serem traduzidos por meio da escrita, mas Vygotsky (apud VEER, VALSINER, 2004, p. 29) ao escrever uma carta para Levina, datada em 16 de julho de 1931, explica o significado da vida:

Ela [a vida] é mais profunda, mais ampla que sua expressão exterior. Tudo nela muda. Tudo torna-se diferente. A principal coisa - sempre e agora, parece-me - é não identificar a vida com sua expressão exterior, e isso é tudo. Depois, escutando a vida (esta é a virtude mais importante, uma atitude relativamente passiva no começo), você encontra em si mesmo, fora de você, em tudo, tanto que nenhum de nós tem condição de acomodar (...) E, então, há o mais importante - a própria vida - , o céu, o sol, amor, pessoas, sofrimento. Isso não são simplesmente palavras, isto existe. É real. Está entrelaçado na vida. (...) Particularmente, todos nós quando olhamos nosso passado, vemos que estamos secando. Isto é correto. Isto é verdadeiro. Desenvolver-se é morrer. (...) Dostoiévski escreveu com horror sobre o ressecamento do coração. Gogol de forma ainda mais aterrorizada. É, na verdade, uma ‘pequena morte’ dentro de nós. Mas, por trás de tudo isso, está a vida, ou seja, movimento, viagem, seu próprio destino (Nietzsche ensinou o amor fati - o amor por nosso destino). Mas já comecei a filosofar...

A escrita de Vygotsky é bem sucedida quando exprime o significado da vida, assim é o sabor da miscelânea vivida, experienciada por mim, nesta pesquisa, especialmente, quando se trata da experiência de participar de um pedaço da vida da escola.

Uma experiência que também é carregada de também de descobertas de novos amigos. Amizade descrita nas palavras de De Rossi (2006, p. 68):

Construímos a nós mesmos tentando reunir aquilo que foge por todos os lados. Esta é também a imagem grega de uma luta na amizade. A amizade se tece na articulação do privado, do próprio, do diferente com o público, o comum, o mesmo. São amigos aqueles com os quais temos as coisas essenciais em comum: as lembranças, as experiências, os valores, as alegrias, as tristezas vivenciadas numa relação de troca igualitária. A igualdade é fundamental na amizade. Quando se é amigo, mesmo se existir discordância ou rivalidade, é-se igual, um cidadão com outro cidadão. Isto é diferente de estratégias igualitárias que tem um aspecto hipócrita e demagógico para reforçar posições de poder. A amizade tem uma particularidade, ela nos transforma.

Momentos vividos, amizades construídas na tradução de aprendizagens. Assim, uma aprendizagem, que se configurou através da análise realizada, foi a que me permitiu dizer que o trabalho coletivo, quando caracterizado como um espaço formativo e assim, reflexivo em relação ao fazer docente, é um agente multiplicador de produção de conhecimentos. É, portanto, um adjetivo da ação formativa, quando interfere, de maneira transformadora, na constituição da docência. Assim, é possível afirmar que a potencialidade de se trabalhar coletivamente está em um espaço que circule conhecimentos, com a valorização da colaboração e a interdependência entre pares, de modo a possibilitar o desenvolvimento profissional docente no interior da unidade escolar. Esses foram os elementos discutidos nesta pesquisa, porém outros também são passíveis de investigação.

O trabalho coletivo é uma aposta promissora do que a escola pode fazer, quando almeja transformar suas ações. Porque é uma mola propulsora da curiosidade intelectual, indagação, de produção e reinvenção da docência. Alarcão (2003, p.82) situa seu desejo quanto à possível maneira de ser da escola:

Desejo uma escola que conceba, projecte, actue e reflecta em vez de uma escola que apenas executa o que os outros pensaram para ela (...) Não quero uma escola que se lamente do insucesso como um pesado e frustrante fardo a carregar, mas uma escola que questione o insucesso nas suas causas para, relativamente a elas, traçar planos de ação (...) Uma escola que se alimente do saber, da produção e da reflexão dos seus profissionais, os professores que, por isso mesmo, não se sentem meros assalariados. Uma escola à qual não é necessário ditar a formação requerida porque ela própria conhece as suas necessidades, cria os seus contextos de formação e integra a formação no seu desenvolvimento institucional. Uma escola onde tudo gira à volta da sua missão: educar as novas gerações.

A escola à qual a autora se refere pode ser vista, por muitos, como distante de ser alcançada, entretanto ela não o é. Esta pesquisa mostrou - através da análise do trabalho coletivo e assim, de um breve mapeamento das ações da *EMEF Padre Francisco Silva* - que há muitas possibilidades de reinvenção da escola. E, além disso, essa escola outra é passível de construção num movimento cotidiano, sistemático, entre erros e acertos, arquitetando ações a favor de si mesma, porque está voltada a causar a aprendizagem docente e discente. Com certeza, o trabalho coletivo está muito relacionado com essa trajetória formativa.

Ao vislumbrar as possibilidades de (re)significação do fazer pedagógico através das aprendizagens que o trabalho coletivo docente pode proporcionar, isto é, ao perceber sua potencialidade, que se revelou através dos eixos de análise aqui abordados, é que se torna importante reafirmar sua necessidade e firmar tal prática no interior da unidade escolar. Sobre esta relevância, não se trata, somente, de uma somatória de presenças físicas de pessoas, mas de dialogar com as inquietações, situações oriundas de distintas naturezas, que vão constituindo os indivíduos que delas participam e que, através do movimento de se trabalhar coletivamente, se aprende o quanto a docência implica em processo de aprendizagem para todos que nela estão envolvidos: alunos, professores (da universidade e da escola), equipe gestora.

Ao pensar sobre as perguntas e objetivos que nortearam esta pesquisa, é possível afirmar que realmente o trabalho coletivo, na perspectiva aqui discutida, pode potencializar o desenvolvimento profissional docente. Na condição de se trabalhar coletivamente todos os momentos representam sinônimo de renovação do entendimento do seu significado. Isso significa dizer que esta pesquisa não parte do pressuposto de que está respondendo a todos os modos de compreender as implicações e sentidos atribuídos ao trabalho coletivo docente. Ao contrário, ao longo deste trabalho foram abordados alguns apontamentos sobre tal assunto no sentido de contribuir com outras investigações.

Por outro lado, as tantas outras pesquisas que poderão surgir, assim como esta, por si só, não garantirão vastas transformações na compreensão do trabalho docente na unidade escolar. Contudo, este trabalho pode contribuir na direção de pensar

ações, planejamentos e também avaliações de ações na tomada de decisões relacionadas ao fazer educacional dos professores. Assim, na medida em que os momentos de trabalho coletivo docente na escola são valorizados e concebidos como um espaço de trabalho reflexivo acerca das ações pedagógicas muitas outras formas de entendimento sobre o processo ensino aprendizagem e, por conseqüência, o desenvolvimento profissional docente, se pode pensar e redimensionar.

Diante da dinamicidade do emergir do conhecimento é fundamental pontuar e assim datar as aprendizagens colhidas neste processo de investigação. Trata-se de entendimentos construídos em um dado tempo e espaço e por isso, inacabados. Entretanto, toda trajetória percorrida foi necessária na produção dos conhecimentos discutidos na escrita deste texto.

Perante à provisoriedade do conhecimento e do ponto de chegada desta escrita é possível encontrar um ponto de partida, que se faz necessário mesmo sabendo que “toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão” (AMORIM, 2004, p.11).

No movimento de carpintaria de sentidos, significados, impulsionados pela busca de indícios que podem conduzir a olhares ainda não vistos, as paisagens que estão por se construir. Por enquanto, um ponto de partida se faz presente, pois “uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser” (AMORIM, 2004, p. 11).

Assim, esse caminho não se finda em si mesmo. Ele está apenas iniciando porque essas discussões apontam outros começos. Começos que implicam uma necessidade de outras chegadas e partidas, a serem conhecidas através da experimentação do sabor da dor e da delícia do pesquisar, do escrever, do ser e estar com os professores no entendimento do significado do trabalho coletivo docente. Aprendizagens coletivas. Aprendizagens inconclusas e, por isso, datadas.

E se este texto, logo nas suas primeiras páginas, se iniciou tendo como porta de entrada uma imagem convidando o leitor, na despedida, uma imagem que diz seu sentimento:

## PRA PARTIR ENFIM,

MALEVITCH, K. [www.alposters.com](http://www.alposters.com). Acesso em: 10 abri. 2006.

### REFERÊNCIAS

#### *Dizia ser jardineiro*

ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998, 204 p.

#### *Colha flores*

#### *Como quem colhe rosas.*

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro – Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.303 p.  
*Adda Prieto*

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1997. 155p.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2003. 102 p. Coleção questões de nossa época; v.104.

ALVES, Nilda, GARCIA, Regina leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores Pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2002. p.

ANDRÉ, Marli. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura, NETO, Alexandre Shigunov (orgs). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 77-96.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. 6º edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. 251 p.

AZZI, R. G., SADALLA, A M. F. de Aragão. Trajetórias e motivações de um grupo de autores. In: AZZI, Roberta Gurgel, SADALLA, Ana M. F. de Aragão (Orgs.) **Formação de Professores: Discutindo o Ensino de Psicologia**. Campinas: Editora Alínea, 2000. p. 19-28.

AZZI, R. G., SADALLA, A M. F. de Aragão. Contribuições da Afetividade para a Educação. In: RIBEIRO DO VALLE, L.E.L. (Org.) **Neuropsicologia e Aprendizagem**. São Paulo: Robe Editorial. 2004. p. 343 – 354.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 11ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 2004, 196 p.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 421 p.

BARROSO, João. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, Rui (Org). **Formação e situações de trabalho**. Portugal: Porto Editora, 2003. p. 61-77.

BOLÍVAR, Antonio (org) **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: EDUSC, 2002. 236 p.

CANÁRIO. R. **Educação de Adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 2000. 153 p.

\_\_\_\_\_. **Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

\_\_\_\_\_. **A prática profissional na formação de professores.** Lisboa: IEE, 2001a.

CARVALHO, L. C. **Crenças de estudantes de Pedagogia sobre a Psicologia nos Parâmetros Curriculares nacionais.** Dissertação mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. **Gestão do Projeto Político-Pedagógico: entre corações e mentes.** São Paulo: Moderna, 2004. 95 p.

\_\_\_\_\_. Coordenador Pedagógico: Tecelão do Projeto Político-Pedagógico. In: VICENTINI, A. F., SANTOS, I. H., ALEXANDINO, R. (Orgs) **O Coordenador Pedagógico Práticas, saberes e produção de conhecimentos.** Campinas, SP: Graf. FE, 2006. p. 59-69.

ELLIOT, John. **La investigación-acción en educación.** Madrid: Ediciones Morata, 1990. 331 p.

EMEF PADRE FRANCISCO SILVA. **Plano Escolar.** Campinas: A Escola, 2005.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico.** Campinas: A Escola, 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O diálogo como conteúdo e método de investigação na escola.** Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 06 set. 2005.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo horizonte: Autêntica. 2004. p. 47-76.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 165 p.

FONTANA, Roseli A. C. **Como nos tornamos Professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 208 p.

FULLAN, Michael y HARGREAVES, Andy. **Hay algo por lo que mereza la pena luchar em la escuela?** Sevilla: Publicaciones M. C.E. P., 1997. 149 p. Colección Ideologia, Pensamiento y Educación.

\_\_\_\_\_. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Portugal: Porto Editora, 2001. 187 p. Colecção políticas e práticas.

GARCIA, C. M. **El Pensamento del Profesor**. España: Ediciones Ceac, 1987.180 p.

\_\_\_\_\_. A formação de professores: novas perscpectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, Antonio (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995. p. 51-76.

GARRIDO, E., PIMENTA, S. G., MOURA, M.O.de. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. (Org.) **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2000. p. 89-112.

GATTI, Bernadete A Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. In: CHAVES, Sandramara Matias, TIBALLI, Eliandra F.

Arantes (Orgs) **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 105-116.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da, GENTILI, Pablo (Orgs.) **Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília; CNTE, 1996. p. 09-49.

GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M.G.M. e GUERRA, M.D.S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In C.M.G. GERALDI; D. FIORENTINI e E.M.A. PEREIRA (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas-SP; Mercado de Letras e ALB, 1998. p. 237-274..

GINZBURG, C. Sinais Raízes de um paradigma Indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo; Cia das letras, 1989, p. 143-179.

GIOVANNI, Luciana Maria. O ambiente escolar e ações de formação continuada in: CHAVES, Sandramara Matias, TIBALLI, Eliandra F. Arantes (Orgs) **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-224.

GÓES, Maria Cecília. A abordagem microgenética na matriz histórica-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Caderno Cedes – **Relações de ensino: análise na perspectiva histórico-cultural**. Campinas: Unicamp, n. 50, p. 9-25, ano XX, abr. 2000.

GOMES, Antônio Ferreira. **Dicionário de Latim-Português**. Porto Editora, Portugal: [s.d.].

GULLAR, Ferreira. **Toda Poesia**. 12ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2004.511 p.

HARGREAVES, Andy. **Os Professores em Tempos e Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna**. Portugal: McGraw-Hill, 1998. 308 p.

HARGREAVES, Andy, EARL, Lorna, RYAN, Jim. **Educação para a mudança: recriando a escola para adolescentes**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 269 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004. 119 p. Coleção Questões da nossa época; v.77.

KONDER. L. **O que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1985. 87 p.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas**. Contra Bando, 1998.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. de F. (Orgs) **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 113-151.

LAROCCA, Priscila. **Psicologia na Formação Docente**. Campinas: Alínea, 1999. 220 p.

LAZZARATO, M., NEGRI, A. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 108 p.

LEITE, Sergio Antonio da Silva. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. In: AZZI, Roberta Gurgel, BATISTA, Sylvia H. S. da Silva, SADALLA, Ana M. F. de Aragão (Orgs.) **Formação de Professores: Discutindo o Ensino de Psicologia**. Campinas: Editora Alínea, 2000. 180 p.

LIMA, M. E. C. de C. **Sentidos mediados pela educação continuada em química.** Tese Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores Pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 2002.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de narizinho.** 3ª edição. São Paulo: Basiliense, 1984. 292 p.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Educação Continuada.** Cadernos Cedes. Campinas, v.36, p.13-19, 1995.

MARX, Karl. **O capital.** Crítica da economia política. 10ª edição. São Paulo: Difel, 1965.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratrusta – Um livro para todos e para ninguém.** Circulo do Livro.

NOVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995. p. 15-34.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.) **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992. p. 74-86.

OLIVEIRA, Lúcia. A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In: SÁ-CHAVES, Idália (Org.) **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional.** Portugal: Porto Editora, 1997. p. 91-107.

OLIVEIRA, Marta K. de O. **Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: editora Scipione, 1993. 111 p.

PACHECO, J. A. **O Pensamento e a Acção do Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. 221 p.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3º edição. Brasília: A Secretaria, 2001. 146 p. v (Parâmetros; v.01)

PEREIRA, E. M. de Aguiar, LEITE, S. A da Silva. Formação continuada de professores: os desafios para as redes municipais de ensino. In: **Centros de Formação continuada de professores em municípios**. Atas. Anais do seminário. Faculdade de Educação da UNICAMP, 2003. p. 01-05.

PESSANHA, Eurize Caldas. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 1997. 112 p.

PINO, Angel. A Psicologia concreta de Vigotski: Implicações para a Educação. In: PLACCO, V. M. DE SOUZA (Org) **Psicologia & Educação: Revendo Contribuições**. São Paulo: EDUC, 2002, p. 35 – 61.

PLACCO, V. M. DE SOUZA. Psicologia da Educação e prática docente: relações pessoais e pedagógicas em sala de aula? In: CHAVES, Sandramara Matias, TIBALLI, Eliandra F. Arantes (Orgs) **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 95-104.

PONTE, J. P. **Da Formação ao Desenvolvimento Profissional**. Actas do ProfMat 98 (p.27-44). Lisboa: APM.

PROGRAMA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: Guia do Formador/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001. 201 p.

RAÍZES E ASAS: **O Trabalho coletivo na escola**. Centro de Estudos e Pesquisas em educação, cultura e ação comunitária, 1995, V.03.

REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999. 177 p.

ROSSI-LANDI, FERRUCIO. **A linguagem como trabalho e como mercado: uma teoria da produção e da alienação lingüísticas**. São Paulo: Difel, 1985, 254 p.

SADALLA, A. M. F. de. Construindo uma escola reflexiva: o que a Psicologia tem a ver com isto? In: VICENTINI, A. F., SANTOS, I. H., ALEXANDINO, R. (Orgs) **O Coordenador Pedagógico Práticas, saberes e produção de conhecimentos**. Campinas, SP: Graf. FE, 2006. p. 35-47.

\_\_\_\_\_. **Constituição da reflexividade docente: olhar da Psicologia Histórico-Cultural**. Campinas: Projeto de Pesquisa encaminhado ao CNPQ, 2005.

\_\_\_\_\_. Estou com vergonha de mim: A reflexividade auxiliando o trabalho disciplinar na sala de aula. In: RIBEIRO DO VALLE e CAPOVILLA. **Temas Multidisciplinares de Neuropsicologia e Aprendizagem**. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2004. p. 397-403.

\_\_\_\_\_. Psicologia, Educação e Escola: analisando algumas relações. In: CAPOVILLA, Fernando César (Org.) **Neuropsicologia e Aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar**. Sociedade Brasileira de Neuropsicologia: Scor Tecci Editora, 2002. p.317- 326.

\_\_\_\_\_. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações.** Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.136 p.

SADALLA, WISNIVESKY, PAULUCCI, VIEIRA. Teorias implícitas na ação docente: contribuição teórica ao desenvolvimento do professor prático-reflexivo. In: AZZI, Roberta Gurgel, SADALLA, Ana M. F. de Aragão (Orgs.) **Formação de Professores: Discutindo o Ensino de Psicologia.** Campinas: Editora Alínea, 2000. 180 p.

SANTOS, Inês Henrique dos. **Educação continuada a margem: GEPEC- formação acontecendo nas brechas das instituições escolares.** Dissertação Mestrado, Universidade estadual de Campinas, 2004.

SCHON, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 256 p.

SILVA, Moacyr da. **A formação do professor centrada na escola: uma introdução.** São Paulo: EDUC, 2002. 99 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 325 p.

TEIXEIRA, E. S. **A Psicologia Histórico-Cultural como Fundamento para a Organização do Ensino Escolar em Ciclos de Aprendizagem.** Tese Doutorado. Universidade de São Paulo, 2004.

WISNIVESKY, Mariana. **Psicologia e formação docente: indícios de uma relação.** Dissertação mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

VARANI, Adriana. **Da constituição do Trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais.** Tese Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

VEER, D. V. R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: edições Loyola, 2001. 4ª edição.

VICENTINI, A. A. F., MARTIOLI, I., ANTONIO, M. A.N., SILVA, S. A. Do desejo ao avesso: conversas sobre trabalho coletivo. In: VICENTINI, A. F., SANTOS, I. H., ALEXANDINO, R. (Orgs) **O Coordenador Pedagógico Práticas, saberes e produção de conhecimentos**. Campinas, SP: Graf. FE, 2006. p. 139-145.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 135 p.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191 p.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 561 p.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 561 p.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995. p. 115-138.

## ANEXO

### Textos lidos no GT até dezembro de 2005.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural. In: **Educação e sociedade**. v. 23 n.78 Campinas: abril, 2002

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.) **Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001.

MARQUES, Gabriel Garcia. O afogado mais bonito do mundo. In: MARQUES, Gabriel Garcia, **A incrível história de Cândida Erêndira e sua avó desalmada**. 5ª. edição, RJ: Paz e Terra, p.47 - 55.

SMOLKA, Ana L. B. et all. A questão dos indicadores de desenvolvimento: apontamentos para discussão. In: **Caderno de Desenvolvimento Infantil**. Curitiba CRDI/CNBB: v. 1, n.1, 1994.

WITTER E LOMÔNACO (Orgs.) Psicologia da Aprendizagem. **A natureza da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1984. p. 01-07.

WOODARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7 - 69.

SADALLA, AZZI. Contribuições da afetividade para a educação. In: RIBEIRO DO VALLE, L.E.L. (Org.) **Neuropsicologia e Aprendizagem**. São Paulo: Robe Editorial. 2004. p. 343 – 354.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In ZACCUR, Edwiges (Org) **A magia da linguagem**. RJ: DP&A, 1999. p. 49 - 73

OLIVEIRA, Marta Kohl, REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre afeto e cognição. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 2003. p. 13 - 34.

OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. **A prática de produção de textos nas séries iniciais do ensino fundamental: as mediações da professora e o desenvolvimento da reflexividade nas crianças**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. 2005. 202 páginas.

