

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Tese de Doutorado

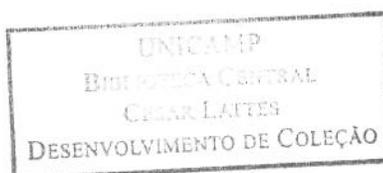
Título: "Desafios da construção de uma proposta de Trabalho Coletivo Docente referenciada na Investigaçã-
ção na Formação Continuada de Professores da Educação Infantil"

AUTORA: JANE VIGNADO

ORIENTADOR: PROF. DR. GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO

2007

i



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Título: Desafios da construção de uma proposta de Trabalho coletivo Decente
referenciada pela Investigação-Ação na Formação Continuada de Professores da
Educação Infantil.**

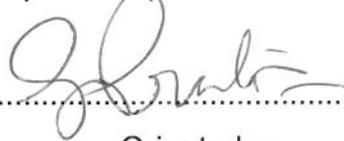
Autora: Jane Vignado

Orientador: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Jane Vignado e aprovada pela Comissão Julgadora.

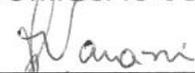
Data: 26.2.2007

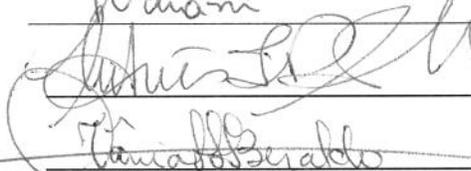
Assinatura:.....

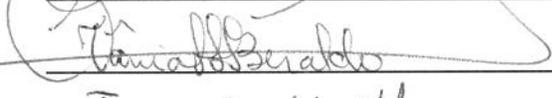


Orientador

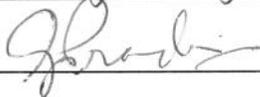
COMISSÃO JULGADORA:





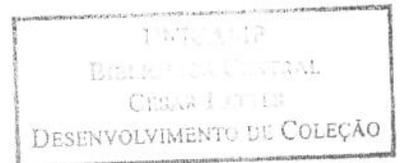


Jorge Megid Neto



2007

iii



© by Jane Vignado, 2007.

UNIDADE BC
Nº CHAMADA: _____
T/UNICAMP V683d
V. _____ EX. _____
TOMBO BCCL 43518
PROC 16.P.145.02
C _____ B _____
PREÇO 11,00
DATA 31/07/07
BIB-ID 431988

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP

V683d Vignado, Jane.
Desafios da construção de uma proposta de trabalho coletivo docente referenciada pela investigação-ação na formação continuada de professores da educação infantil / Jane Vignado. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : Guilherme do Val Toledo Prado.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Trabalho coletivo. 3. Educação infantil.
4. Investigação. 5. Formação continuada. I. Prado, Guilherme do Val Toledo. II. Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-006/BFE

*Título diferente
na p. rosto*

Título em inglês : Challenges of constructing a graduated collective work referred by action research on continued educators built-up of childish education.

Keywords : Educators built-up; Collective work; Childish education; Action research; Continued build-up.

Área de concentração : Ensino e Práticas Culturais.

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado (Orientador)
Profa. Dra. Adriana Varani
Prof. Dr. Jorge Megid Neto
Profa. Dra. Maria Inês Freitas Petrucci dos Santos Rosa
Profa. Dra. Tania Maria Lima Beraldo

Data da defesa: 26/02/2007

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : janevignado@yahoo.com.br

Resumo:

Essa pesquisa narra os desafios da construção de uma proposta de trabalho coletivo docente na educação infantil que, entre o primeiro semestre de 2003 e o primeiro semestre de 2005, envolveu 4 professoras de um CIMEI (Centro Integrado Municipal de Educação Infantil) da cidade de Campinas-SP. A opção por desenvolver a presente pesquisa na Educação Infantil orientou-se pela crença de que os professores são sujeitos histórico-político-culturais, portanto capazes de construir saberes e conhecimentos a partir da reflexão sobre a própria prática e rediscutir a razão de ser da Educação Infantil. Encontro em Paulo Freire a base epistemológica necessária para compreender que educar é um ato coletivo, participativo e que apenas os seres humanos são capazes de aprender com alegria e na esperança de que a transformação é um ato possível, mesmo quando a situação seja desfavorável. O inventário de dados da presente investigação foi construído a partir dos diários de campos; das entrevistas com as professoras; das conversas com os membros da comunidade escolar; das análises do projeto político pedagógico e dos planejamentos de ensino do grupo de professoras. As análises sugerem que o trabalho coletivo docente referenciado pela Investigação-Ação promove: a reflexão sobre a prática docente na perspectiva de potencializar mudanças no cotidiano escolar; o surgimento e manutenção de grupo de professores como espaço de formação, de resistência, de acolhimento e bem-estar; abre outras possibilidades de parcerias como, por exemplo, escola-comunidade, escola-universidade.

Palavras-chave: Trabalho coletivo docente; Investigação-Ação; Educação Infantil; Formação de Professores

Abstract

This research relates the challenges of the construction of a suggestion of teaching collective work in the infantile education, that among the first semester of 2003 to the first semester of 2005, involved 4 teachers of a CIMEI (Integrated Municipal Center of Infantile Education) of the city of Campinas-SP. The option for developing the present research in the Infantile Education was oriented for the belief that teachers of this level of formation are historic-politician-cultural citizens, therefore capable to construct knowledges from the reflection about the self expericence and rediscuss the reason of being of the Infantile Education. I find in Paulo Freire the epistemological structure needful to understand that to educate is a collective and participating act, that only the human beings are able to learn with joy in hope that a transformation is a possible act, even when the situation is unfavorable. The inventory of data of the present inquiry was constructed with the daily journals; the interviews with the teachers; the speech with members of the scholar community; the analyses of the pedagogical politician project and the education plannings of the group of teachers. The analyses suggest that the teaching collective work by action-research intensify: the reflection on the teaching practical in perspective of changes in the day-by-day of the school; the appearance and maintenance of group as space of formation, resistance, shelter and well-being; it opens other possibilities of partnerships as, for example, school-community, school-university.

Keywords: Teaching collective work; Inquiry-Action; Infantile education; Formation of Teachers

Resumen

En esta investigación se narran los desafíos de la construcción de una propuesta de trabajo colectivo docente en el nivel la educación infantil, que durante el primer semestre de 2003 y el primer semestre de 2005, implicó a 4 profesoras de un Centro Integrado Municipal de Educación Infantil (CIME) de la Ciudad de Campinas, Estado de São Paulo, Brasil. La opción desarrollar la investigación en la Educación Infantil, se proyectó a partir de la convicción de que los profesores son sujetos histórico-político y culturales, y por lo tanto capaces de construir saberes y conocimientos, de la reflexión que realizan sobre su propia práctica, y el replanteamiento de la razón de ser de la Educación Infantil. En Paulo Freire se encuentra la teoría necesaria por la comprender que educar es un acto colectivo, participativo, y que solamente los seres humanos son capaces de la aprender con alegría y esperanza, de que la transformación es un acto posible, aun cuando la situación sea desfavorable. El inventario de datos que aporta la presente investigación fue construido de los diarios de campo; de las entrevistas a las profesoras; de las conversaciones con los miembros de la comunidad de la escuela; de los análisis de proyectos político-pedagógicos y de los planes de enseñanza del grupo de profesoras. Los análisis sugieren que el trabajo colectivo docente por la Investigación-Acción promueve: la reflexión de la práctica docente con la perspectiva de la potenciación de cambios en lo cotidiano escolar; el surgimiento y mantenimiento del grupo como espacio de formación, de resistencia, de protección y bienestar; y abre otras posibilidades de socialidad, como por ejemplo, la escuela-comunidad y la escuela-universidad.

Palabras llave: Trabajo colectivo docente; Investigación-Acción; Educación Infantil; Formación de Profesores.

Velejando com a Vida

"A vida é como velejar,
mudando constantemente de bordo,
agüentando pacientemente as calmarias,
desviando-se de obstáculos até chegar aonde se quer.
A pessoa frenética bordeja com sofreguidão,
pulando de emprego em emprego,
de amizade em amizade,
de cônjuge em cônjuge,
avançando cada vez menos.
O indivíduo teimoso permanece
tempo demais no mesmo bordo,
investindo talento, energia e tempo num caminho
que o desvia de sua meta.
Mas o marinheiro experiente permanece no mesmo bordo
enquanto lhe parece vantajoso e,
no momento apropriado,
empurra o leme em direção à vela e,
com destreza, muda a direção."

Autor: Richard Bode

*Com amor para
Juliana, João (in memoriam), José Luiz e
Maria*

Agradecimentos

Durante a realização desta pesquisa compreendi o trabalho de investigação também como prática social. Assim, esta tese só existe porque algumas pessoas acreditaram em mim e em mim confiando, apostaram na pesquisa:

Às professoras Maria Alexandrina, Maria Cristina, Maria Elidia e Marilda parceiras e cúmplices dessa investigação, as quais considero grandes educadoras.

Aos professores Tânia e Duque por: partilharem seus conhecimentos e saberes; permitirem que se tornasse minha a casa deles; estarem presentes nos momentos difíceis durante a construção da presente investigação.

À professora Ana Maria Cera Cardoso, por sua generosidade, compreensão e pela confiança que depositou em mim.

À professora Adriana Varani, pelo carinho e atenção na leitura da primeira da primeira versão tese, o que possibilitou chegar ao processo de qualificação.

À professora Carla Helena, por estar presente em vários e decisivos momentos da construção dessa investigação.

Ao professor Guilherme do Val Toledo Prado, por me acolher e confiar em mim.

Aos membros da banca de qualificação professores: Adriana Varani, Jorge Megid Neto, Maria Inês Petrucci Rosa e Tânia Lima Beraldo, pelas importantes sugestões na organização da tese.

À professora Daniela Jacobucci pela torcida franca e pela leitura atenta da tese.

À professora Cristina Barão por socializar os seus conhecimentos em educação e pela parceria nos momentos de luz e sombra.

À Nadir Camacho e Cleonice por me ensinarem a ter fé.

Ao professor Eduardo Freyre, pelas discussões férteis e agradáveis.

Aos amigos e amigas: Celsinho, Cláudia, Claudinei, Cristina, Irani, Jacqueline, José Antônio, Jerry, Lúcia, Mike, pela solidariedade e estímulo constante.

Aos amigos do Instituto de Biociências da UFMT, que mostraram a importância do grupo também como espaço de acolhimento e bem-estar.

Aos grupos: GEPEC e Formar-Ciências pelas enriquecedoras discussões que possibilitaram a construção da presente investigação.

Ao clube Hell Angels-Campinas, pela solidariedade e por socializarem uma outra concepção de grupo e de trabalho coletivo.

Aos funcionários da Biblioteca da FE-UNICAMP, especialmente a Josi e Alice que sempre se dispuseram a me ajudar.

Aos funcionários do Laboratório de Informática da FE-Unicamp, especialmente ao Edgard e Ademilson, por socializarem os seus conhecimentos em informática.

Aos meus irmãos, ao Vicenti Bertini e Nair Santana Moscoso, por acreditarem em mim.

Ao “Jakinha” e ao “Jesus”, pela paciência com a minha incompetência em informática.

À UFMT, pela concessão de tempo e a Capes, pelo apoio financeiro.

À Nossa Senhora Desatadora dos Nós, por desatar este nó da minha vida.

LEGENDAS

Na presente investigação foram utilizadas as seguintes abreviações:

Abreviação	Significado
CEMEI	Centro municipal de educação infantil
DC	Diário de Campo
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EN	Entrevista
FORMAR-CIÊNCIAS	Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores da Área de Ciências
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada
OBS	Observação
PL	Planejamento de ensino das professoras
PPP	Projeto Político Pedagógico
SL	Sessão de Leitura
TDC	Trabalho Docente Coletivo
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso

Lista de Ilustrações

Figura 01 O barco e sua tripulação. Autor: criança de 6 anos.	01
Figura 02 Viajar é Preciso. Autor: Juliana Vignado Nascimento.	07
Figura 03 Sala de aula ano 1970. Autor desconhecido.	11
Figura 04 Ambiente escolar ano 1977. Autor: desconhecido.	15
Figura 05 Esquema da pesquisa realizada na Escola-Barco.	31
Figura 06 Tela: Jangada. Autor: Candido Portinari.	45
Figura 07 Mapa da cidade de Campinas-SP.	51
Figura 08 Área verde da Escola-Barco. Autor: Jane Vignado.	57
Figura 09 Esquema dos diferentes coletivos a partir do Projeto Político Pedagógico.	71
Figura 10 Tela: O Pantanal. Autor: Benedito Nunes.	81
Figura 11 Tela: Casamento no Pantanal. Autor: Nilson Pimenta.	119
Figura 12 Vovô Jambo na roda de conversa com os alunos da professora Girassol. Autor: Jane Vignado.	137
Figura 13 Registro de um aluno da professora Girassol realizado no final do mês de maio de 2004.	141
Figura 14 Vovô Abacate e Vovó Pitanga durante atividade pedagógica de produção de brinquedos com os alunos professora Girassol em outubro de 2004. Autor: 2004.	147
Figura 15 Reunião com a comunidade escolar em maio de 2004. Autor: Jane Vignado.	155
Figura 16 Registro de um aluno do GIII.	157
Figura 17 Atividade no compostor de lixo em junho 2004. Autor: Jane Vignado.	165
Figura 18 Alunos do GIII durante atividade na horta comunitária da Escola-Barco em novembro. Autor: Jane Vignado.	169
Figura 19 Representação gráfica do projeto da professora Jasmim.	173
Figura 20 Algumas atividades organizadas pela professora Rosa durante o segundo semestre de 2003. Autor: Jane Vignado	187
Figura 21 Atividade organizada pela professora Rosa fora do ambiente de sala de aula. Autor: Jane Vignado	197
Figura 22 Processo de Plantio e primeiros cuidados. Autor: Jane Vignado.	201
Figura 23 Construção de brinquedos. Autor: Jane Vignado	213
Figura 24 Oficinas de Arte realizadas entre 2004 e 2005. Autor: Jane Vignado	219
Figura 25 O barco azul e sua tripulação: entre a tempestade e a calma. Autor: criança de 4 anos e 10 meses.	223

Sumário

Resumo	v
Abstract	vii
Resumen	ix
Agradecimento	xv
Legenda	xvii
Lista de ilustrações	xix
Apresentação:	003
Parte I	
Ponto de parte: Um convite à viagem:	007
1.1 Novela de formação: relações possíveis com o tema Dessa investigação	009
1.1.1 Para iniciar;	009
1.1.2 O princípio de tudo;	010
1.1.3 A primeira escola;	010
1.1.4 O tempo passou...A opção pela graduação em Biologia;	015
1.1.5 Ao buscar outros mares,o encontro com o ser professora;	018
1.1.6 Possível relação da minha novela de formação com o tema desse estudo, objeto de tese	020
1.2 Por mares não navegados: opção pela Educação Infantil;	021
1.2.1 A maternidade	022
1.2.2 Trabalho docente na Faculdade de Educação da UFMT	024
1.2.3 Dos professores de Santo Antônio de Leverger-MT às Professoras de Campinas-SP.	025
1.3 O movimento de construção do problema e dos objetivos da Presente investigação	027
1.4 Carta náutica: a metodologia;	033
1.5 Proposta de Trabalho Coletivo Docente e nvestigação-Ação: opção Teórico - Metodológica	039
Parte II	
A Escola-Barco: navegantes e horizontes:	045
2.1 Razões da escolha no nome Escola-Barco	047
2.1.1 O porto principal da Escola-Barco	051
2.1.2 Caracterização da Escola-Barco	054
2.1.3 Escola-Barco: local de convívio	059
2.2 Escola Barco: passageiros e tripulantes	060

2.2.1	Fragmentos da vida cotidiana dos passageiros	061
2.2.2	Tripulantes da Escola-Barco: fragmentos da história de vida das professoras do grupo	063
2.3	Escola-Barco: rumos, direções, horizontes	069
2.3.1	O projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola-Barco	069
2.3.1.1	Concepção de criança e o Projeto político pedagógico	074
2.3.1.2	Concepção de Educação Infantil e o Projeto político pedagógico	075
2.3.2	O planejamento de ensino das professoras da Escola-Barco	077
Parte III		
A viagem: O movimento em direção a horizontes de possibilidades		081
3.1.	Da minha luneta : o encontro com as professoras da Escola-Barco	083
3.2	Investigação e constituição do grupo de professoras da Escola-Barco: Movimento das tripulantes da Escola-Barco	092
3.3	Viagem investigativa:algumas rotas a conhecer	113
3.3.1	O trabalho, trabalho coletivo e trabalho coletivo docente	114
Parte IV		
O brilho da viagem: Desafios da construção do trabalho coletivo docente referenciado pela Investigação-Ação		119
4	Os projetos de trabalho das professoras da Escola-Barco	121
4.1	O projeto de trabalho da Professora Girassol	122
4.1.1	Considerações Iniciais	122
4.1.2	O movimento de construção do projeto da professora Girassol	127
4.2	O projeto de trabalho da Professora Jasmim	151
4.2.1	Considerações iniciais	151
4.2.2	O movimento de construção do projeto da professora Jasmim	152
4.2.3	A experiência da professora Jasmim sob o foco da Investigação-Ação	175
4.3	Professora. Rosa: de um projeto porvir ao trabalho realizado	185
4.4	O projeto de trabalho da Professora Violeta	207
4.4.1	Considerações Iniciais	207
4.4.2	O movimento de construção do projeto da professora Violeta	208
4.4.3	O projeto"Oficina de Arte e Educação"	215

4.4.4 O projeto "Sucatoteca"	219
Parte V	
Final da Viagem?	223
5. Impressões da viagem: o olhar da tripulante-passageira	225
Referência Bibliográfica	233
Anexos	
Anexo 01: Autorização para realizar a pesquisa na Escola Barco	243
Anexo 02: Convite elaborado pela professora Jasmim convidando as professoras a participarem do seu projeto de trabalho	245
Anexo 03 Entrevistas	247
Anexo 04: Resumo dos trabalhos das professoras apresentados no II Seminário Fala outra Escola	249
Anexo 05: Projeto de pesquisa da professora Jasmim	253
Anexo 06: Projeto de Oficina "Arte e Educação" da Professora Violeta	263
Anexo 07: Projeto sucatoteca	265
Anexo 08: Inventário de dados	267



Figura 01: O barco e sua tripulação

(Autor: criança de 6 anos)

Apresentação

"Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade".

(Paulo Freire)

Esta investigação aconteceu em um contexto onde a sociedade humana, sob a bandeira do "mundo globalizado", vivencia vários conflitos de ordem econômica e política, promove a violência, potencializa a desigualdade social e favorece a competição e o individualismo.

As políticas neoliberais apesar de seus discursos serem recheados de respeito ao ser humano e à natureza, na prática, na maioria das vezes, demonstram desprezo tanto pela humanidade como pela preservação da natureza. Porém, o ser humano não é tão passivo, luta por melhores condições de vida e de trabalho. Segundo Leonardo Boff:

O ser humano é um projeto ilimitado, transcendente, não dá para ser enquadrado... A vida, especialmente quando submetida a coação, busca e cria outras formas de ordenação ... E quando a opressão é de tal forma pesada, em face da qual não se pode mais fazer nada, pelo menos pode-se, protestar, pode-se fazer uma absoluta recusa. Pode-se torturar o ser humano, e até matá-lo, mas ninguém lhe tira sua capacidade de se opor... (BOFF, 2000:37-39)

Acredito que compreender a educação nesse contexto é fundamental para entender a organização do trabalho pedagógico na escola¹; as propostas de formação de professores, como também a necessidade de investir no trabalho coletivo docente como possibilidade de transformar a realidade.

¹ A presente investigação compreende trabalho pedagógico, partir do conceito de FREITAS (1995), que o reconheceu dois níveis de trabalho pedagógico: o que acontece em sala de aula e também como projeto político pedagógico da escola.

Neste contexto a presente investigação foi orientada a partir da esperança no trabalho coletivo docente como espaço de formação de professores e transformação da realidade escolar. Porém, é importante destacar que Paulo Freire, em “Pedagogia da Esperança” (1994), mencionou que apenas a esperança não é suficiente para transformar a realidade:

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática. Para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na esperança pura, que vira, assim, espera vã. (FREIRE, 1994:10)

A partir do exposto, a presente investigação narra a experiência de trabalho coletivo docente² referenciada na Investigação-Ação que, entre 2003 e 2005 envolveu 4 professoras de um CIMEI (Centro Integrado Municipal de Educação Infantil) da cidade de Campinas e que se denominará Escola-Barco³.

Cabe destacar que os processos analíticos desta investigação aconteceram com os olhos de uma professora de Biologia, que nas trocas com o outro superou medos, desconstruiu lógicas e traçou novos caminhos. Um olhar construído durante a investigação na perspectiva de compreender a educação como ato coletivo, participativo, onde apenas os seres humanos são capazes de aprender com alegria e na esperança de que a transformação é um ato possível, mesmo quando a situação é desfavorável.

Reconheço que no início da investigação me senti insegura, por acreditar que a minha fragilidade teórica poderia dificultar o movimento de compreensão do trabalho coletivo docente a partir da Investigação-Ação. Porém, durante o processo percebi que

² Em vários momentos sinalizo a concepção de trabalho coletivo docente que a presente investigação buscou defender, entre esses momentos destaco: a Parte I item 1.6 e Parte III item 3.3.

³ Na parte II, item 2.1 consta o movimento de escolha do nome fictício da escola investigada.

a fragilidade epistemológica na verdade favoreceu o grupo de professoras a: se reconhecerem com autores na construção de conhecimento; assumirem o trabalho coletivo docente como espaço de formação; fortalecerem laços de afetos e solidariedade entre os atores e conseqüentemente a minha inserção no grupo.

Na perspectiva de apresentar os fios que teceram a construção da presente, optei por organizá-lo em partes.

A primeira parte: **Porto de Partida: um convite à viagem**

Configurou-se como exercício de reflexão sobre a minha novela de formação. Nesse movimento busco resgatar as minhas memórias articuladas com o referencial teórico, na perspectiva de trazer elementos sobre a construção do olhar da pesquisadora.

Na seqüência discorro sobre as motivações pela investigação na Educação Infantil, na perspectiva de assumir o professor desse nível de formação como autor da sua própria história e construtor de conhecimento.

Finalizo essa parte com o movimento de construção do problema que a presente pesquisa buscou responder, como também explicar a opção de instaurar o movimento de trabalho coletivo docente a partir da Investigação-Ação.

A segunda parte: **A Escola-Barco: navegantes e horizontes**

Apresento a área de estudo na perspectiva de fornecer elementos para que os possíveis leitores compreendam o contexto onde a presente investigação foi realizada. Na seqüência apresento fragmentos da história de vida dos navegantes dessa viagem.

Discuto ainda os horizontes da Escola-Barco a luz do projeto político pedagógico dos anos de 2003 a 2005.

A terceira parte: **A Viagem: movimento em direção a horizontes de possibilidades**

Narro os caminhos percorridos na constituição do grupo de professoras da Escola-Barco. Tento sinalizar que o trabalho coletivo docente configura-se como um processo de difícil implantação, repleto de episódios de angústia e de alegria, que implica necessariamente desconstruir com a lógica do individualismo presente na ideologia capitalista.

A quarta parte **O Brilho da Viagem: Desafios da construção do Trabalho Coletivo Docente referenciado pela Investigação-Ação**

Apresento os projetos desenvolvidos pelas professoras da Escola-Barco, na perspectiva de mostrar a importância do trabalho coletivo docente como possibilidade de formação continuada e de transformação da realidade escolar.

A quinta parte **Final da Viagem?**

Menciono as aprendizagens durante o transcorrer da viagem investigativa.

Finalizando vale dizer que essa viagem transitou por portos desconhecidos, mares bravios, mares desconhecidos... Mas foi uma viagem que gostaria muito de compartilhar com vocês via meu relato náutico, minhas metáforas náuticas..e também para que vocês conheçam, caros leitores, tanto os passageiros como a tripulação que desta viagem fizeram parte.

Parte I:

1. Porto de Partida: Um convite à viagem



Figura 02: Viajar é preciso

(Autor: Juliana Vignado Nascimento)

1.1. Novela de Formação: relações possíveis com o tema dessa investigação

Nós nos recusamos o ser como vocês
queriam que nós fôssemos, nós somos o
que somos. É assim que vai ser.

(Bob Marley)

Início essa narrativa com uma frase do pai do reegae, por reconhecer que a construção da autonomia do ser humano implica também aprender a resistir às relações autoritárias, rígidas, burocráticas, classistas e antidemocráticas, ainda presentes na sociedade capitalista.

1.1.1. Para iniciar

Narrar o meu percurso de formação acadêmica, a partir da opção pelo gênero novela, deu-se a partir de um encontro com os textos de Jorge Larrosa. Este acontecimento produziu, dentre outras descobertas, a de que este gênero discursivo se deixa ler principalmente como portadora de um ensinamento (LARROSA 2001). Que ensinamentos minha história contém? Que sabedoria podem ser escutadas através das palavras escovadas a contrapelo (BENJAMIN, 1985)? Que histórias foram e são tecidas pela experiência – experiência que não se fez (e não se faz) apenas por ação individual, mas que resulta de uma urdidura pessoal com tantos e tantas ao longo do tempo? Que novas significações podem a novela de formação trazer para a própria vida do sujeito que a narra? É possível exercermos um controle sobre essa ação? Novamente Larrosa vem em auxílio, ajudando-me a compreender que *todo texto leva consigo possibilidades de significação que escapam sempre de qualquer controle.* (LARROSA 2001:117)

A sabedoria de Larrosa conforta-me. A idéia de um leitor livre para construir novos significados a partir das suas representações me ajuda a compreender que o gênero novela não se constitui como possibilidade de doutrinação ou imposição de idéias, mas como veículo que pode favorecer, em um possível leitor da narrativa

produzida, um movimento de reflexão. Mesmo que esse leitor seja o próprio autor: o sujeito da experiência.

A construção escrita da minha novela de formação foi orientada pela lembrança das minhas experiências. Isso possibilitou que eu refletisse sobre a construção da minha identidade como professora e percebesse como ao longo de minha trajetória pessoal e profissional o trabalho coletivo docente foi uma busca, uma aposta enquanto possibilidade política e pedagógica de contribuir para a re-significação do cotidiano escolar.

É preciso agora dar início a minha história de formação. Vamos a ela?

1.1.2. O princípio de tudo

Embora meus pais não tivessem conceito elaborado de trabalho coletivo, defendiam-no como possibilidade de transformar a realidade. Lembro-me que ao construir a nossa casa, desde minha irmã caçula, passando pelos meus pais, tios até a minha avó, todos ajudaram na edificação do imóvel. Nessa gestão de trabalho coletivo era bem definido o papel dos membros; meus pais dividiam a liderança e os demais eram executores, o que diverge da proposta de trabalho coletivo que a presente tese procura defender, fundamentada na construção coletiva e participativa, mediada por processos dialógicos entre os atores da Escola-Barco. Porém, é importante registrar, que a liderança era partilhada entre os meus pais, o que em uma sociedade considerada machista ainda nos dias atuais, não era uma postura comum no início da década de 70.

1.1.3. A primeira escola

Entre na 1ª série do então chamado primário - hoje Ensino Fundamental - no início da década de 70, em uma escola municipal da periferia da cidade de Campinas - São Paulo. Era época da ditadura militar, um tempo marcado pela censura, controle, repressão e diferentes formas de tortura.

Ao resgatar as memórias da minha novela de formação, percebo como esta primeira escola se constituía, para mim, como um local de docilização dos corpos como denuncia FOUCAULT (1979). Nela, as regras e normas deveriam ser rigorosamente e passivamente cumpridas. Lembro como nós alunos éramos cobrados constantemente, tanto por meio de falas coercitivas, como por castigo, físicos ou morais. Na maioria das vezes essas ações da escola conseguiam inibir as manifestações que por ventura os alunos ousassem realizar.

A imagem de uma das salas de aula de minha primeira escola durante o início da década de setenta mostra como a organização daquele espaço físico escolar dificultava o processo de interação e interlocução dos alunos. Sem muita diferença com a organização física atual, as escolas mantêm a mesma concepção de sujeito escolar: o sujeito individual.



Classe da primeira série.

Figura 03. Sala de aula de 1970. Imagem cedida pelo Prof. Alberto Nasiasense¹. (Autor : desconhecido)

Rever uma imagem da minha primeira escola no início da década de 70, traz à tona muitas lembranças. Há, porém, que limitar seu transbordamento. Focarei, assim,

¹ O professor Alberto Nasiasense é atualmente professor de História da minha primeira escola e idealizador de um fotolog da escola, o que possibilitou acesso às imagens antigas da escola.

na estrutura de organização da escola e no trabalho pedagógico dos professores posto que neste momento me parecem mais pertinentes à temática que por ora produzo.

Ainda me lembro que as salas eram organizadas em letras (A, B, C etc). As de letra A eram as que recebiam os “melhores” alunos, seguidas em ordem decrescente pelas letras B, C e assim por diante. A preocupação da maioria dos alunos não estava em construir conhecimentos ou aprender a ler o mundo de forma crítica, mas ser bem obediente, evitando mudar para sala de alunos com rendimento escolar inferior, o que poderia representar problemas tanto na escola como na família.

Como aluna, era terrível conviver com esse modelo de organização do trabalho pedagógico escolar. Lembro-me de amigos que choravam ao serem transferidos para outras salas por apresentarem rendimento escolar diferente, o que sugeria serem as relações afetivas desconsideradas naquele cotidiano escolar.

Cabe ressaltar que na obra “Fomos maus alunos” (2003) de Gilberto Dimenstein e Rubem Alves, os autores destacam que no modelo de educação dentro dos princípios da racionalidade técnica os maus alunos muitas vezes são aqueles que não conseguem se adaptar ao currículo linearmente estruturado, no qual há ausência de sintonia com a realidade deles e/ou falta de criatividade nas atividades pedagógicas.

Nessa minha primeira escola, o medo que tínhamos de mudarmos de sala dificultava as trocas de conhecimentos. Naquele período, a concepção de grupo como possibilidade de crescimento mútuo era praticamente desconsiderada.

Sabemos porém, que mesmo nos modelos de educação compreendidos como autoritários, classistas e discriminatórios é possível encontrar “brechas” para elaboração de táticas de re-existências VARANI(2005) importantes no trabalho docente. Assim, lembro-me com carinho da professora “Lu” de Educação Artística dessa minha primeira escola.

O trabalho pedagógico dessa professora ultrapassava os limites da sala de aula. Éramos constantemente estimulados para o trabalho coletivo, não como possibilidade

apenas de dividir tarefas, mas como possibilidade de participação coletiva e democrática, o que de certa forma era antagônico às práticas dos demais professores que favoreceriam a competição e o individualismo.

A imagem que se segue retrata uma atividade realizada com a minha turma em 1977 pela professora Lu. As imagens do vivido presentificam o passado, como crê BENJAMIN (1985).



Figura 04. Ambiente Escolar em 1977. Imagem cedida pelo Prof. Alberto Nasiasense. (Autor da foto desconhecido)

A imagem acima, diferente da anterior onde os alunos estão enfileirados, registra o trabalho coletivo fora do ambiente de sala de aula. Podemos notar que os alunos estão organizados em círculo, o que favorece o diálogo e se encontram sem a presença da professora Lu, sugerindo que a referida professora orientava seu trabalho docente na perspectiva de favorecer os processos dialógicos e a autonomia dos estudantes.

1.1.4 O tempo passou.... A opção pela graduação em Biologia

Sempre me interessei por compreender o ser humano. Assim, achei que no curso de graduação em Biologia, cujo nome faz menção ao estudo da vida, poderia haver elementos para ampliar a minha compreensão sobre a natureza humana. Porém, em algumas situações, entre o desejável e o possível, há uma enorme diferença...

Entrei na universidade na década de 80, época das discussões sobre “Diretas Já”. Foi muito interessante e intenso viver esse período.

A literatura aponta que nos anos 80 começou uma reação à concepção do professor como um técnico, substituindo assim, a palavra “professor” por “educador”, destacando o comprometimento desse profissional que não se limitava ao conteúdo a ser ensinado, mas à formação de alunos cidadãos, críticos e responsáveis pela mudança social. Porém, durante a minha vivência como aluna do curso de licenciatura em Biologia, o modelo de educação ainda era baseado na transmissão-recepção.

Não me recordo de ter lido, durante o período de graduação, nenhum texto de educadores como Paulo Freire, Miguel Arroyo, entre outros, ou de ter abordado a espécie humana também dentro de parâmetros sociais. Lembro-me sim, de ter “devorado” livros e textos científicos de Biologia; acreditado que a prática é uma aplicação simples e desarticulada de uma teoria qualquer; assimilado um único modelo de fazer pesquisa, baseado no método quantitativo; de ter aprendido a identificar inclusive no microscópio patologias, como por exemplo, amebíase, sem, no entanto discutir as relações sociais, culturais e econômicas dessa doença.

Embora o curso fosse de licenciatura em Biologia, existia uma postura tanto do corpo docente como do discente em valorizar determinadas disciplinas em detrimento das da área pedagógica. Era muito comum o seguinte discurso entre os alunos: Ser professor(a) nem pensar! Meu negócio é ser pesquisador(a).

Hoje percebo quão poucos conhecimentos estavam atrelados ao discurso da maioria desses estudantes: faltava na época para nós, alunos, a leitura de educadores como Paulo Freire que sabiamente percebeu que *não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino* (FREIRE, 1996:32).

Ainda no período de graduação muitas das atividades, principalmente as de campo, eram realizadas coletivamente, porém o conceito de trabalho coletivo que possuía na época ainda estava relacionado com a diminuição da carga de trabalho individual e na obtenção de resultados em menor prazo de tempo, concepção que, de

certa forma, dialoga com LINHART(2000), a qual mencionou que o conceito de coletivo na concepção neoliberal está fundamentado na divisão de tarefas com vistas a melhorar a produção do grupo como um todo, e a controlar, vigiar e cercear o trabalho do outro.

1.1.5 Ao buscar outros mares, o encontro com o ser professora

Concluí o curso de licenciatura em Biologia em 1986 e senti uma enorme necessidade de voar, de vivenciar novas experiências, ou seja, *navegar em mares nunca antes navegados*. Tinha na época, como tantos outros jovens, muitos sonhos, planos e pouca maturidade para pensar nos desdobramentos que uma guinada na vida pode trazer. Assim 10 dias após a formatura fui rumo a Cuiabá, com uma mochila repleta de livros e sonhos, participar de um congresso de Zoologia na UFMT.

Para permanecer na cidade precisava arrumar um emprego, já que tinha acomodação garantida por apenas 7 dias, período de duração do congresso. No segundo dia do congresso de Zoologia resolvi procurar uma vaga de professora de Ciências e ou Biologia. Voltei para o alojamento com o cargo de Professora de Ciências da rede privada de Cuiabá. Assim começou a minha vida em Cuiabá e o início da construção da minha identidade como professora.

No início dessa construção, compreendia o currículo escolar como um conjunto de disciplinas linearmente organizadas em um curso, ou seja, reproduzia as teorias curriculares, que conforme apropriadamente observou Tomáz Tadeu da Silva, defendiam que *o currículo fosse organizado, planejado e que funcionasse da mesma forma que qualquer empresa* (SILVA,1999:13).

A concepção de currículo escolar semelhante ao funcionamento de uma indústria se fortaleceu ainda mais quando, em 1988, comecei a trabalhar a disciplina zoologia em um curso pré-vestibular em Cuiabá- MT. Ser professora de um cursinho é mais ou menos como ser um operário de uma fábrica, ou seja, segue-se ordens e não se tem muita oportunidade de expor suas idéias. Desconheço como funcionam os cursinhos atualmente, mas, naquela época, o professor literalmente despejava "um caminhão" de

informações por aula, sem tempo para estabelecer qualquer tipo de troca com os alunos.

No final de 1989, a UFMT abriu vaga para concurso público em várias Faculdades e Institutos, entre eles, no Instituto de Biociências. Lembro-me que no processo seletivo a prova teórica, que conferia as "habilidades" específicas, era de caráter eliminatório, enquanto a prova prática, que "avaliava" a performance pedagógica do candidato à vaga de professor(a), era classificatória, reforçando assim os princípios da racionalidade técnica, que entre outros, valoriza a teoria sobre a prática. Assim, em 26 de dezembro de 1989, deixei de ser professora de cursinho e assumi o cargo de professora auxiliar de ensino, lotada no departamento de Biologia e Zoologia (BIO/ZOO), Instituto de Biociências (I.B), UFMT.

Em 1993, surgiu a oportunidade de capacitação em nível de mestrado, no programa de pós-graduação em Biologia, área de concentração Fisiologia, na Unicamp. Nesse programa aprofundei os meus conhecimentos científicos sobre fisiologia da reprodução e, como fechamento, produzi uma dissertação apresentando os resultados de uma pesquisa experimental sobre os efeitos do hipotireoidismo na espermatogênese de rato (VIGNADO,1995).

Nesse período, a minha visão de educação estava atrelada à idéia de medicalização, ou seja, acreditava que as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem eram resultado de alguma disfunção orgânica, sem no entanto, estabelecer relação com os contextos histórico, econômico, cultural e social.

No ano de 1998, comecei a trabalhar a disciplina Ciências Naturais e Metodologia de Ensino III no curso de graduação em Pedagogia - Instituto de Educação-UFMT, graças à professora Tânia Maria Lima Beraldo que abriu "brechas" no seu trabalho docente à minha participação.

Conviver com os alunos e professores do curso de Pedagogia da UFMT, mostrou que eu precisava compreender o cotidiano como possibilidade de construção de conhecimento. Comecei então a perceber que as teorias e os conceitos que herdamos

da modernidade não só funcionam como orientadores de trajetórias, mas também como fatores de limitação, já que as relações cotidianas são singulares, portanto nem sempre um conceito e/ou teoria pode ser aplicado fielmente naquele contexto específico.

O movimento de aproximação com a Pedagogia da UFMT também mostrou que a constituição de grupo de professores potencializa o processo de formação dos atores envolvidos, o que de certa forma dialoga com Corinta M. G. Geraldi e colaboradores, os quais destacaram que no grupo os professores podem:

... 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 ou com a estrutura das escolas e os sistemas educacionais”(GERALDI, MESSIAS & GUERRA 1998, 259),

Nesse movimento, comecei a nutrir o desejo em fazer o doutorado na área de Educação e não mais na Biologia. Assim, movida por esse desejo, em 2002 iniciei como aluna regular do Programa de Pós-graduação em Educação–Unicamp, vinculada entre 2002- 2004 ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores da Área de Ciências (FORMAR-CIÊNCIAS) e, desde 2005, ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada (GEPEC).

Os diálogos com os membros dos grupos FORMAR–CIÊNCIAS e GEPEC abriram possibilidades para buscar caminhos “alternativos” de formação continuada de professores.

1.1.6 Possível relação da minha novela de formação com o tema desse estudo

Durante a narrativa da minha novela de formação, tentei caracterizar que o trabalho coletivo permeou a minha vida.

Na infância compreendia trabalho coletivo como possibilidade de cumprir tarefas planejadas por outras pessoas. Na graduação em Biologia incorporei a concepção de trabalho coletivo como alternativa de divisão de tarefas como possibilidade de diminuir o trabalho individual de cada membro. Como docente, compreendia o trabalho coletivo

docente como meio de mobilizar os professores à executarem projetos na maioria das vezes impostos por agentes externos à realidade escolar. Contudo, a leitura de trabalho coletivo como possibilidade de formação começou a emergir nas experiências com o curso de Pedagogia da UFMT.

Compreendi que o trabalho docente construído individualmente pode ser menos conflituoso e mais fácil de ser implementado, porém no trabalho coletivo docente é possível chegar bem mais longe, ou seja, transformar a realidade escolar.

Ao finalizar o movimento de reflexão sobre a minha novela de formação, percebi que uma tese de doutorado não começa e/ou termina apenas no tempo/espaço de doutoramento, mas é fruto dos caminhos, tropeços, alegrias e tristezas nas experiências vividas. E conforme bem mencionou o poeta Guimarães Rosa: *“Digo: o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”*

1.2. Por mares não navegados: a opção pela Educação-Infantil

Eu nunca parti de um porto conhecido. Nem hoje sei que porto era, porque ainda nunca lá estive. Também, igualmente, o propósito inicial da minha viagem era ir à demanda de portos inexistentes – Portos que fossem o entrar - para - portos; enseadas esquecidas de rios, estreitos, entre cidades irrepreensivelmente irrealis. Julgais, sem dúvida, ao ler-me, que minhas palavras são absurdas é que nunca viajaste como eu.

(Fernando Pessoa)

Navegar por mares nunca antes navegados é sempre um grande desafio; implica abrir mão da segurança de continuar navegando em águas conhecidas; não ter medo de enfrentar o desconhecido; compreender os erros como necessários à construção de conhecimento de um ser humano mais humano.

Considerando a minha novela de formação, acredito que possa surgir a seguinte questão: O que potencializou uma licenciada em Biologia, mestre em fisiologia da reprodução humana e professora de uma universidade federal, investigar o trabalho coletivo docente na Educação Infantil?

Para que seja possível a compreensão do movimento de construção do meu interesse em desenvolver a investigação com um grupo de professoras de Educação Infantil, creio ser necessário organizar a narrativa a partir de três experiências; a maternidade; o trabalho docente no curso de Pedagogia da UFMT; a impossibilidade de realizar a pesquisa em Santo Antônio de Leverger-MT. A articulação dessas três experiências, que aconteceram em momentos distintos da minha história de vida, influenciou a escolha do objeto de estudo da presente investigação.

1.2.1 A maternidade

Como muitas outras mulheres o meu interesse com o tema infância começou em 1991, quando me tornei mãe. Até então, na condição de professora de Biologia, percebia a infância como uma fase específica do ciclo biológico da espécie humana. Conhecia os processos fisiológicos necessários para garantir o desenvolvimento da criança, identificava microscopicamente as células e tecidos do corpo humano em várias fases do desenvolvimento e dominava algumas técnicas de manipulação da reprodução humana. Porém, estava muito distante do cenário da Educação Infantil, ou seja, não tinha elementos para compreender a infância como processo social, que reflete as variações da cultura humana em seu momento histórico, econômico, político e social.

Passados os quatro meses da licença gestante, como muitas outras trabalhadoras, retornei à rotina profissional. Parece fácil: “retornei à rotina profissional”. Mas não foi nada fácil. Precisava trabalhar para manter o orçamento familiar, não tinha família por perto para ajudar no cuidar e educar da minha filha e nem dinheiro para pagar um profissional especializado; por essa razão, a opção na época, foi encontrar uma unidade de ensino de Educação Infantil.

Nesse percurso pela Educação Infantil, em várias reuniões de pais e mestres, presenciei pais orgulhosos de seus filhos, ainda usando fraldas, mas já conhecendo o alfabeto e/ou aprendendo a contar, como também professores ansiosos na divulgação de determinadas práticas pedagógicas utilizadas para acelerar o processo de alfabetização de crianças que ainda estavam aprendendo a andar.

Não entendia, na época, os motivos de pais cobrarem a alfabetização precoce dos filhos. Hoje compreendo que essa atitude é relativamente comum nas famílias que acreditam na educação como possibilidade de ascensão social. De acordo com SOUZA & KRAMER (1991) as famílias das camadas populares preferem a escolarização da educação de 0 a 6 anos por reconhecerem

... ser muito curto o tempo de escolaridade de seus filhos. Ou porque o sistema educacional não consegue absorvê-los por mais de 2 ou 3 anos, ou porque as condições precárias de vida das famílias exigem cedo o ingresso da criança no trabalho para sua subsistência!.(SOUZA & KRAMER, 1991:16)

A partir dessa linha de pensamento, a Educação Infantil, na concepção das camadas populares, teria então poderes para diluir as desigualdades sociais impostas pelo modelo capitalista, serviria, portanto para resolver uma gama de problemas de ordem nutricional, afetiva ou cultural. Assim, as crianças das camadas de baixa renda, ao ingressarem na Educação Infantil teriam melhores condições de vida, garantindo ainda o bom desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental.

A importância em assumir a função pedagógica da Educação Infantil foi discutida por Miriam Abramovay e Sônia Kramer, as quais destacaram que:

...Quando dizemos que a pré-escola tem uma função pedagógica, estamos referindo, portanto, a um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos. (ABRAMOVAY & KRAMER, 1987:33).

Concordo com as autoras acima que a organização do trabalho docente na Educação Infantil precisa valorizar as vozes dos alunos, como possibilidade de compreender a realidade escolar, favorecer os processos dialógicos na construção de conhecimentos, como também potencializar a reflexão sobre a razão de ser da Educação Infantil.

Neste contexto, a opção em investigar um grupo de professoras da Educação Infantil foi motivada pela esperança de que a Educação Infantil não pode ser compreendida como depósito de crianças ou acelerar os processos de escolarização

das mesmas, mas como espaço coletivo de construção social, mesmo que o capitalismo favoreça a fragmentação da vida social e promova o individualismo e a competição.

1.2.2 Trabalho docente no Instituto de Educação da UFMT

Logo no início das minhas vivências no curso de Pedagogia da UFMT percebi que estava mergulhando em uma realidade diferente da Biologia. Era um curso constituído por estudantes/professores, a maioria mulheres com anos de experiência docente tanto na Educação Infantil como nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, na sala de aula, diferente dos estudantes de licenciatura em Biologia que fundamentavam suas discussões apenas em referenciais teóricos, os estudantes/professores da Pedagogia iniciavam-na a partir da reflexão na prática docente.

A experiência no curso de Pedagogia possibilitou refletir sobre o meu trabalho docente, no sentido de aprender a respeitar as vozes dos alunos, como também reconhecer a possibilidade de produzir conhecimento a partir da reflexão na própria prática.

Lembro-me que os diálogos desses alunos/professores traziam muitas informações sobre a Educação Infantil, o que me possibilitou compreender que ainda existiam divergências no que se refere às suas funções. Algumas dessas vozes sugeriam a função de capacitar as crianças para as séries iniciais do ensino fundamental; outras, a função de guardar e cuidar das crianças enquanto os pais estão trabalhando; outras, a função de compensar alguma carência da criança, seja nutricional afetiva ou cognitiva; e por fim ainda, sinalizavam a importância de considerar a criança como um ser que produz conhecimento.

Adicionalmente era comum ouvir desses alunos/professores de Educação Infantil relatos de discriminação sofrida por eles, vinda inclusive de professores de outros níveis, os quais, por não compreenderem a função do professor de Educação Infantil, estabeleciam relação direta com a função de babá, o que de certa forma ratificava as

idéias de Solange Jobim e Souza e Sônia Kramer, as quais apropriadamente perceberam que:

...o magistério pré-escolar tem se configurado no setor mais desprestigiado, no interior de uma categoria (magistério) já de tão baixo prestígio. (SOUZA e KRAMER, 1991:82).

Aprender a ouvir e respeitar as vozes desses alunos/professores durante as experiências no curso de Pedagogia da UFMT abriu caminhos para compreender a importância de pesquisas no cotidiano escolar, elaboradas em parceria com grupo de professores, como possibilidade construir conhecimento a partir da prática.

Esse movimento ainda potencializou perceber a necessidade do Instituto de Biociências da UFMT criar espaços também para pesquisas na área de educação, o que favoreceu as negociações com os professores do curso de licenciatura em Biologia e conseqüentemente viabilizou o meu processo de qualificação nível doutorado em Educação.

1.2.3 Dos professores de Santo Antonio de Leverger-MT às professoras de Campinas-SP

Para uma professora que teve parte da novela de formação dentro da educação tradicional; que trazia como experiência de pesquisa o método dedutivo-experimental fundamentado na racionalidade técnica, assumir, nessa narrativa, que problemas da vida pessoal do pesquisador também influenciam nos caminhos de uma investigação, não foi um processo fácil.

No ano de 2002, quando entrei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, o meu interesse estava em investigar a relação Educação e Saúde com um grupo de professores de Educação Fundamental do pantanal de Santo Antônio de Leverger- MT. Porém, o que parecia a princípio ser uma proposta possível, por questões pessoais, tornou-se inviável.

Na resolução desse conflito, contei com a solidariedade da professora doutora Maria Inês Petrucci Rosa que possibilitou desenvolver a referida proposta na Escola-Barco. Inicialmente, me senti insegura em aceitar a referida sugestão, afinal compreendia que como professora de Biologia, mestre em fisiologia da reprodução, enfrentaria dificuldades na construção do arcabouço teórico necessário nas pesquisas em educação, porém como apostava na construção de conhecimento a partir da prática, confortava-me os anos de docência construídos desde as séries iniciais do ensino fundamental até a graduação. Porém, a minha leitura de Educação Infantil limitava-se às experiências como mãe e nos diálogos com os alunos/professores da Pedagogia da UFMT, o que poderia dificultar ainda mais o meu processo de formação no doutorado.

Antes de assumir os meus medos e recusar a sugestão da referida professora, optei por conhecer a área de estudo. Nesse movimento percebi que a unidade de ensino sugerida estava localizada em uma área circundada por favelas, condomínios fechados de elite, um conjunto habitacional de casas populares e uma área rural, características essas, que poderiam enriquecer as discussões sobre o contexto onde a unidade de ensino estava inserida. Assim, resolvi acreditar e apostar na sugestão da referida professora.

Considerando o exposto acima, a opção por investigar um grupo de professores da Educação Infantil é o resultado: das minhas vivências como mãe; dos diálogos estabelecidos com os alunos/ professores do curso de Pedagogia da UFMT; do entendimento dos professores da Biologia da UFMT sobre a necessidade de estudos em educação; do apoio da professora doutora Maria Inês Petrucci Rosa e da minha coragem em navegar por mares nunca antes navegados.

Retomando a questão levantada no início do item 1.2; se optar por respondê-la dentro dos princípios da racionalidade técnica, ou seja, na crença da verdade como algo inquestionável, construída a partir de um referencial teórico sólido, diria que foi uma atitude “inconseqüente” desenvolver a presente pesquisa na Educação Infantil, até porque era um universo não contemplado na minha novela de formação. Porém, buscava no doutorado espaço para desconstruir a lógica da racionalidade técnica

presente em boa parte da minha novela de formação, na perspectiva de questionar a verdade como dogma e apostar na construção de conhecimento também a partir da prática. Adicionalmente entendia que na construção da minha identidade como professora, era fundamental a experiência na Educação Infantil, o que poderia favorecer o entendimento da educação como processo social.

1.3 O movimento de construção do problema e dos objetivos da presente investigação

Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro, e é preciso a prática para atravessar esse muro.

(Deleuze)

Em 2002 quando ingressei como aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação, o problema configurava-se da seguinte forma: *“Que possibilidades podem ser vislumbradas a partir de um trabalho coletivo voltado à elaboração e implementação de uma proposta de Educação em Saúde, que estabeleça relações entre o saber escolar e os outros saberes nas escolas públicas do pantanal de Santo Antônio de Leverger- MT?”*

Para responder a referida questão estavam definidos os seguintes objetivos:

- *Identificar quais são as representações dos professores em relação à saúde;*
- *Construir coletivamente práticas educativas que possibilitem a mediação dos saberes e conhecimentos dos professores;*

Nesse período, compreendia a necessidade de delimitar corretamente o problema da tese, para só depois iniciar o processo de investigação na escola, ou seja, era preciso antes ter uma boa fundamentação teórica necessária a delimitação do problema, que deveria ser construído *a priori* sem a participação dos atores da comunidade escolar envolvida na pesquisa, ratificando os princípios da pesquisa científica discutidos por Alda J.Alves Mazzotti e Fernando Gewandszajder, os quais mencionam que:

... a maioria dos problemas estudados pelos cientistas surge a partir de um conjunto de teorias científicas que funciona como um conhecimento de base, a formulação e a resolução de problemas científicos só podem ser feitas por quem tem um bom conhecimento das teorias científicas de sua área. (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2000:65)

Considerando que não foi possível desenvolver o projeto em Santo Antônio de Leverger- MT e já estabelecendo contatos com a direção da Escola-Barco em Campinas-SP, o problema passou a ser: *Que possibilidades podem ser vislumbradas a partir de um trabalho coletivo e solidário em educação e saúde, direcionado na concepção de educação como prática social emancipadora?*

A minha leitura de construção *a priori* do problema começou a ser re-significada quando a proposta de articular Educação e Saúde foi recusada pelas professoras da Escola-Barco. Na seqüência apresento fragmento da fala da professora Rosa² que sinaliza esse movimento:

*... Não quero participar de um projeto já previamente construído (DC01)*³

Embora tenha sido duro o impacto da recusa das professoras possibilitou-me perceber que ao delimitar a questão de investigação sem considerar as opiniões dos atores da comunidade escolar estava reproduzindo as relações de saber x poder da Ciência Moderna e, conseqüentemente, desconsiderando as vozes das professoras.

Para re-construir o problema da presente investigação mergulhei no cotidiano escolar, o que permitiu compreender como os vários coletivos se organizavam na Escola-Barco. Nesse movimento comecei a me aproximar dos princípios da Investigação-Ação⁴.

² Na parte II, item 2.2.2 " tripulantes da Escola-Barco: fragmentos da história de vida das professoras", discorro sobre o movimento de escolha dos nomes fictícios das professoras que participaram da presente investigação.

³ DC (diário de campo), na construção do presente texto são incluídos vários fragmentos das falas do grupo de professoras, extraídos dos diários de campo, visando estabelecer diálogo entre o referencial teórico e a experiência realizada

⁴ No item 1.5 discorro sobre a opção da construção de uma proposta de Trabalho Coletivo Docente referenciada na Investigação-Ação.

Nessa fase da investigação, passei a socializar os registros escritos da tese na perspectiva de ouvir as vozes das professoras e assim re-significar o problema da mesma. Como resultado o problema da investigação passou a ser redigido da seguinte maneira: *Como a partir da Investigação-Ação constituir um grupo de professoras de Educação Infantil interessadas em refletirem sobre a prática docente?*

Na seqüência apresento fragmento da fala da professora Girassol pinçados de um dos meus diários de campo sobre a sua impressão do problema da presente investigação:

Em minha opinião, é importante esclarecer como promover a Investigação-Ação.
(DC-03)

A fala da professora Girassol, apontava a necessidade de abrir espaços nas reuniões do grupo de professoras para as discussões sobre Investigação-Ação, na perspectiva de buscar encontrar caminhos para potencializar o trabalho coletivo docente. Adicionalmente, nessa fase, compreendi que o trabalho coletivo docente poderia acontecer em várias instâncias, fator que permitiu direcionar o foco da presente investigação para o trabalho coletivo docente no cotidiano de sala.

A partir das discussões, o grupo de professores compreendeu que o trabalho coletivo docente referenciado na Investigação-Ação pode emergir de questões levantadas pelo coletivo de professores.

Promover a Investigação-Ação, a partir da realização de projetos para solucionar questões do cotidiano escolar valoriza o trabalho coletivo docente, pois emerge dos interesses dos professores, ou seja, não acontece por imposição. Além disso, possibilita rever a nossa prática pedagógica. (Professora Jasmim, DC-04)

A fala da professora Jasmim, sinalizava compreensão de que um dos caminhos para promover o trabalho coletivo docente referenciado na Investigação-Ação estava na construção de projetos de trabalho. Nesse movimento o problema da presente investigação passou a ser redigido da seguinte maneira:.

Quais são as possibilidades e os limites de desenvolvimento de uma proposta de trabalho coletiva docente referenciada pela Investigação-Ação?

Na perspectiva de responder a questão acima, foram considerados como objetivos:

- ***Entender como as professoras organizam o trabalho coletivo docente, a partir da construção de projetos coletivos;;***
- ***Analisar as possibilidades e os limites do trabalho coletivo docente referenciando na Investigação-Ação;***

Ainda na perspectiva de compreender o movimento de re-construção do problema, dessa investigação, que começou com a impossibilidade de realizá-lo em Santo Antônio de Leverger-MT, seguido pela recusa das professoras da Escola-Barco em aceitarem um projeto pronto de Educação e Saúde, apresento esquema que sinaliza esse movimento:

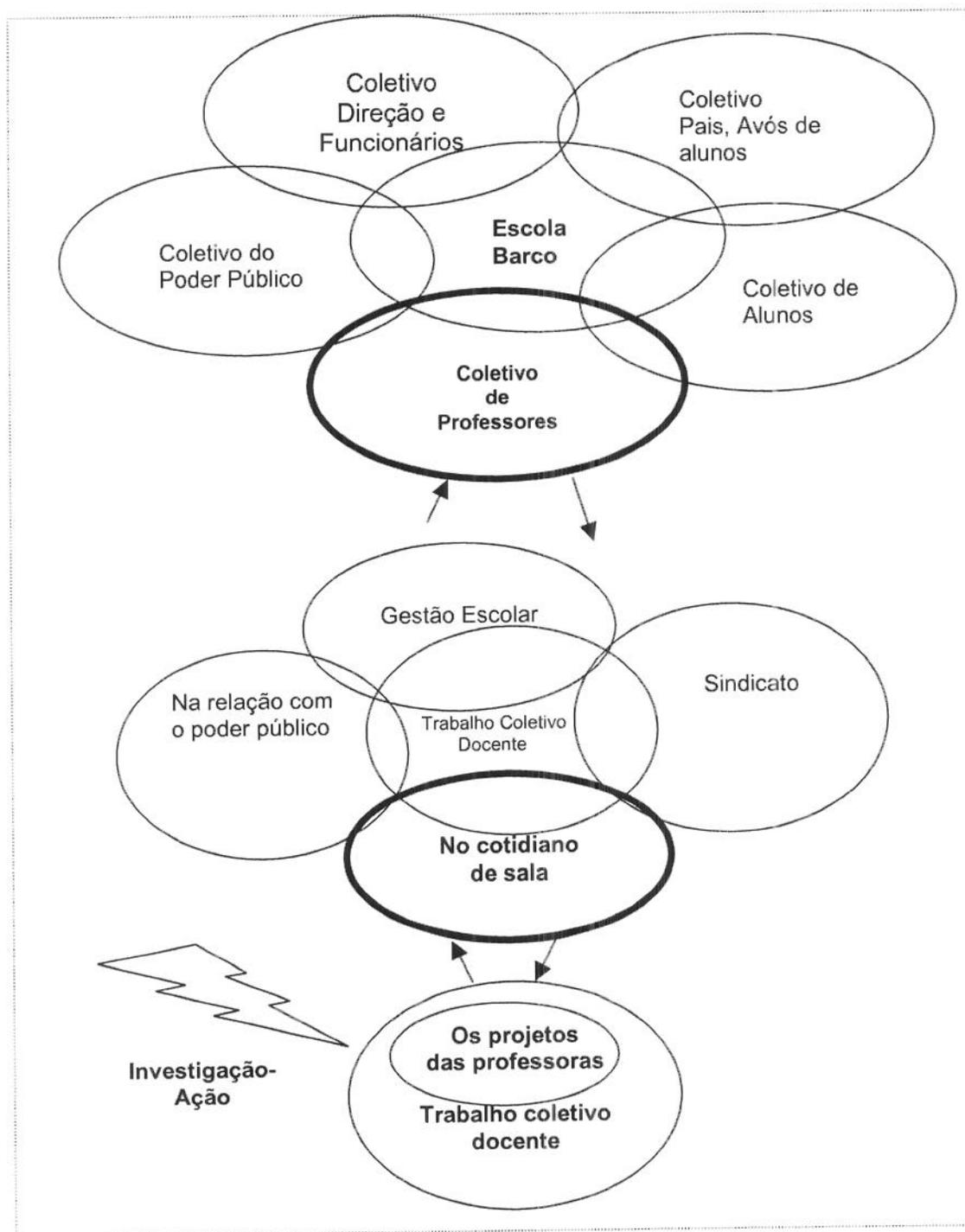


Figura 05: Esquema da pesquisa realizada na Escola-Barco

O esquema evidencia que o cotidiano da Escola-Barco é constituído por vários coletivos, que se interagem nem sempre de maneira harmoniosa; desses o foco da presente investigação foi o coletivo de professoras.

Durante a convivência com as professoras, compreendi que o trabalho coletivo docente poderia acontecer em várias instâncias: na gestão escolar; no sindicato, na relação com o poder público e no cotidiano de sala. Considerando o tempo para realização dessa investigação, direcionou-se o foco para o trabalho coletivo docente no cotidiano de sala.

O trabalho coletivo docente referenciado pela investigação-ação, aconteceu a partir do movimento de construção dos projetos de trabalho das professoras. O desenvolvimento desses projetos potencializou transformações no cotidiano escolar, ampliou as possibilidades de trabalho coletivo docente e, conseqüentemente influenciou no coletivo da Escola-Barco.

1.4 Carta Náutica⁵: a metodologia

*Ainda tenho medo de me afastar da lógica,
Porque caio no instintivo e no direto, e no futuro:
A invenção do hoje é o único meio
de instaurar o futuro. Qual mal porém tem eu me
afastar da lógica? Estou lidando com a matéria prima.
Estou atrás do que está atrás do pensamento
(Clarice Lispector)*

O inventário de dados da presente investigação foi construído a partir dos registros dos **diários de campo**; das **entrevistas** com as professoras; dos **documentos** da Escola-Barco; das **observações** do cotidiano escolar e do trabalho coletivo docente do grupo de professoras. No anexo (Anexo 08) apresento o inventário de dados construídos entre 2003 e 2005.

Foram utilizados 5 diários de campo, organizados da seguinte forma: **DC-01** registros de março a junho de 2003; **DC-02** registros de agosto a dezembro de 2003;

⁵ O termo carta náutica é uma referência a metáfora Escola-Barco. Reconheço que na navegação a carta náutica precisa ser precisa e estática, muito diferente das pesquisas no cotidiano escolar, compreendida como um processo dinâmico.

DC-3 registros de fevereiro a junho de 2004; **DC-04** registros de agosto a dezembro de 2004; **DC-05** registros de fevereiro a junho de 2005. No diário DC-05 foram ainda acrescentados os registros dos reencontros, em 2006, com o antigo grupo de professoras para saber: se continuavam apostando no trabalho coletivo docente; se algum projeto de trabalho do período 2003-2005 ainda estava sendo desenvolvido, como também para registrar as sugestões das professoras após socializar o processo de qualificação da presente investigação em setembro de 2006.

Procurei recortar, nesses diários, episódios que evidenciassem: o movimento de constituição do grupo de professoras da Escola-Barco; a importância do grupo de professoras como espaço de formação, resistência e acolhimento; o trabalho coletivo docente como espaço de formação e transformação da realidade escolar; as possibilidades e limites do trabalho coletivo docente referenciado na Investigação-Ação.

Sobre a entrevista, foi utilizada a entrevista não estruturada, na perspectiva de deixar as professoras narrarem suas histórias de vida de forma livre. ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER(2000), dialogando com RUBIN & RUBIN(1995), mencionaram que na entrevista não estruturada:

... O entrevistador introduz o tema da pesquisa, pedindo que o sujeito fale um pouco sobre ele, eventualmente inserindo alguns tópicos de interesse no fluxo da conversa. (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER 2000:168).

Em relação aos documentos, foram considerados como fonte de informações o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola-Barco dos anos 2003, 2004 e 2005 e os Planejamentos de Ensino do grupo de professoras do mesmo período.

Para fazer uso da observação participante, nessa investigação, foi necessário re-significar a leitura de observação que trazia da época da graduação em Biologia. Havia aprendido na pesquisa tradicional a realizar as observações estruturadas, no qual o olhar do observador era previamente estabelecido para garantir a eficiência nos registros quantitativos, ou seja, quando ia a campo observar, por exemplo, o hábito

alimentar de uma espécie de anfíbio durante a pesquisa de especialização⁶, organizava previamente uma planilha para os registros do comportamento alimentar do animal.

Nessa época, compreendia a observação participante ou não estruturada ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER (2000) como uma técnica subjetiva, que dependia da interpretação do observador, o que poderia favorecer análises incorretas, além disso, entendia que a simples presença do observador poderia alterar a cena observada.

A minha leitura de observação participante mudou durante a construção da presente investigação. Percebi que a interferência do pesquisador existe e não pode ser negada; porém, pode ser reduzida durante o convívio no cotidiano escolar, já que com o tempo os atores da comunidade escolar se acostumam com a presença do pesquisador. Além do mais, compreendi que a observação participante possibilita: estabelecer vínculos de confiança e afeto com os atores da comunidade escolar; conhecer com maior riqueza de detalhes a realidade escolar e, por fim, aprender a ouvir as vozes dos atores da comunidade escolar.

A partir do exposto, o inventário de dados da presente investigação foi organizado em três eixos distintos: **1. trabalho coletivo escolar; 2. trabalho coletivo docente; 3. possibilidades e limites do trabalho coletivo docente referenciado na Investigação-Ação**. Para cada eixo foram utilizados procedimentos e instrumentos metodológicos específicos. A saber:

1. Trabalho coletivo escolar:

1.1 Análise do Projeto Político Pedagógico e dos planejamentos de ensino das professoras dos anos de 2003-2005;

1.2 Observação do cotidiano escolar

⁶ A especialização foi em Biologia de Ambientes Inundáveis, organizado pelo Instituto de Biocências da UFMT. A pesquisa desenvolvida tinha como título: "*Hábitos Alimentares de Pseudis paradoxus no Pantanal de Poconé-MT*". Em linhas gerais o animal em questão é um anfíbio; hábito alimentar predominantemente insetívoro; encontrado basicamente em ambientes alagados; tamanho comparável a rã comestível.

2. Trabalho coletivo docente do grupo de professoras da Escola-Barco:

- 2.1 Observação das condições de trabalho na unidade de ensino;
- 2.2 Entrevistas não estruturadas para conhecer a história de vida das professoras;
- 2.3 Observação participante da organização do trabalho coletivo docente;
- 2.4 Análise do planejamento de ensino das professoras e a relação com o PPP da escola;
- 2.5 observação participante do cotidiano de sala de aula do grupo de professoras.

3. Possibilidades e limites do trabalho coletivo docente referenciado na Investigação-Ação:

- 3.1 Apresentação da proposta de pesquisa referenciada na Investigação-Ação;
- 3.2 Observação participante do desenvolvimento dos projetos das professoras;

Com os dados da investigação coletados, surgiu o seguinte problema: Como transformar sentimentos e emoções vivenciados na construção dessa investigação em discurso escrito?

Sobre a produção escrita, Guilherme do Val do Toledo Prado e Rosaura Soligo mencionaram que:

...Escrever exige a todo instante um deslocamento do autor, indo de sua posição de escritor para o de leitor do próprio texto. Esse papel de analista do já escrito é o que permite, por assim dizer, o controle de qualidade, do ponto de vista do conteúdo e da forma. Aquele que escreve tem de ser, quase ao mesmo tempo, autor, leitor e revisor. (PRADO e SOLIGO 2005:35).

Foram inúmeras as tentativas de produzir o discurso escrito dessa investigação, de muitas dessas tentativas quase nada foi aproveitado, porém escrever e re-escrever o relatório dessa investigação favoreceu em mim a oportunidade de refletir sobre a investigação que estava sendo construída, além, é claro, do próprio exercício de aprender a escrever.

Tinha como princípio orientador, na redação do texto desta investigação, fugir do modelo descritivo e impessoal, porém não sabia como fazê-lo. Pretendia que a produção escrita fosse um exercício que permitisse compreender a mim mesma, os outros atores envolvidos no processo; o contexto histórico, social, político, cultural e econômico no qual aconteceu a pesquisa, assim como fornecer elementos para que os possíveis leitores compreendessem a natureza da presente pesquisa, movimento esse denominado pela professora doutora Corinta M.C.Geraldi, GEPEC como: “*saber conduzir pelas mãos os possíveis leitores*”. Foi nesse processo, não linearmente estruturado, repleto de conflitos, dor, angústia que conheci a narrativa.

Na perspectiva de compreender a narrativa recorri a Walter Benjamin, o qual na reflexão sobre o narrador e as narrativas, destacou que:

Comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens – é a imagem de uma experiência coletiva (BENJAMIN 1985: 215).

Desse diálogo, compreendi que a narrativa constitui-se como possibilidade de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma, o que representa um exercício interessante, uma vez que em muitas situações, por diferentes tipos de pressões, abrimos mão da nossa liberdade de pensar, de agir e de produzir sentidos e significados próprios.

Reconheço que, embora estivesse motivada a buscar a narrativa, inclusive como possibilidade de auto-formação, a experiência de escrever sobre o vivido, para mim, não foi processo fácil. Acredito que essa dificuldade seja reflexo da ausência desse exercício durante o meu processo de formação, como também ranço da minha base cartesiana, fundamentada na idéia de que o saber da experiência é incipiente e se afasta do conhecimento científico.

Nessa linha de pensamento Malsine Greene, ao discutir formação de professor destacou que:

... o professor é tratado como se não tivera vida própria, como se não tivera corpo, uma linguagem, uma história ou uma interioridade... Sua biografia pessoal foi esquecida, assim como as diferentes maneiras com as quais expressa a si mesmo através da linguagem, dos horizontes que percebe, as perspectivas com as quais olha o mundo (tradução nossa, GREENE, 1995:14)

Cabe ainda ressaltar que, em vários momentos, a linguagem escrita e imagética se entrecruzou na construção da narrativa da presente investigação. Buscar aproximação com a fotografia configurou-se como uma tentativa de favorecer o pensar solto e aberto sobre a experiência narrada, uma vez que a imagem pode ser analisada por diferentes prismas ao longo do tempo e espaço, o que remete a pensar que o olhar *é provisório, interino, experimental* e que *nada nos é dado como produto acabado ou integrado num sistema único e totalitário* (PAIS, 1993: 111), ou seja, a fotografia possibilita múltiplas interpretações.

Diferente da investigação que desenvolvi na época do mestrado⁷, caracterizada como uma pesquisa quantitativa, a presente investigação caracterizou-se como um exemplo de pesquisa qualitativa.

Dentre as inúmeras possibilidades de pesquisa qualitativa optei pela Investigação-Ação. A proposta de Investigação-Ação dessa tese buscou estar em sincronia com John Elliott que a dividiu em: *“investigação-ação de primeira ordem e investigação-ação de segunda ordem”* (ELLIOTT 1990:319).

Na presente pesquisa o grupo de professoras da Escola-Barco mobilizou-se para desenvolver projetos a partir de questões do cotidiano escolar identificadas por elas (investigação-ação de primeira ordem), como também estavam cientes de que produziam dados para realização da presente investigação (investigação-ação de segunda ordem). Na seqüência apresento recorte de uma fala da professora Jasmim

⁷O mestrado aconteceu no Instituto de Biologia da Unicamp. O título da dissertação: *“Efeito do hipotireoidismo induzido experimentalmente com Methimazole sobre o testículo de ratos de várias idades”*. Na construção dessa investigação foram realizados vários experimentos com grupos de ratos com idades diferentes. A definição do número de animais em cada um dos grupos era estabelecida previamente por tratamento estatístico. Além da organização dos animais por faixa etária, os grupos também eram separados em animais controles (não induzidos experimentalmente ao hipotireoidismo) e grupo tratado (animais com hipotireoidismo induzido)

que sinalizava compreensão da distinção entre Investigação-Ação de primeira ordem e de segunda ordem:

Compreendi que nessa proposta de investigação sou ao mesmo tempo “material” de investigação da sua tese como também pesquisadora, ou seja, investigação de segunda ordem e primeira ordem respectivamente (Professora Jasmim, DC-05).

Na condição de investigadora de segunda-ordem, procurei não desempenhar o papel de “crítico-amigo” discutido por CARR & KEMMIS (1988) e ROSA (2000) e nem de observador neutro. Apostei no papel de facilitadora ELLIOTT (1990), potencializando na medida do possível, os processos de reflexão das professoras e estimulando os processos dialógicos como possibilidade de construção de conhecimento. Para John Elliott o papel do facilitador na Investigação-Ação:

... não consiste em gerar teorias críticas, mas em estimular os processos de reflexão que capacitem os agentes internos para gerar suas próprias teorias críticas. (ELLIOTT, 1990:320).

Na tentativa de assumir a Investigação-Ação de segunda ordem também como possibilidade de construção coletiva, recorri a Maria Inês F. Petrucci dos Santos Rosa, que apropriadamente destacou que:

... Não há uma formação unilateral que é fomentada pelo professor universitário, mas sim formações que se desenvolvem continuamente na interação dialógica entre os diferentes participantes do processo. E, dentro deste quadro, foi possível o desenvolvimento de processo de investigação-ação de segunda ordem (Elliott, 1990) à medida que pudemos acompanhar o planejamento, a ação, a reflexão e o replanejamento das aulas das professoras. (ROSA, 2000:191)

Cabe ainda destacar que na proposta de Investigação-Ação que essa tese buscou defender, as professoras são consideradas parceiras na perspectiva de trilhar outros caminhos nas pesquisas em educação.

1.5 Proposta de Trabalho Coletivo Docente e Investigação-Ação: opção teórico-metodológica:

“Um galo sozinho não tece uma manhã

*Ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito e o lance a outro;
De um outro galo
Que apanha o grito que um galo antes
E o lance a outro; e de outros galos
Que com muitos outros galos se cruzem
Os fios de sol de seus gritos de galo,
Para que a manhã, desde uma teia tênue,
Se vá tecendo, entre todos os galos”.*
(João Cabral de Melo Neto)

A presente opção em promover o trabalho coletivo docente referenciado na Investigação-Ação emergiu do meu interesse em trilhar uma possibilidade de fazer pesquisa em educação no qual: as pessoas envolvidas não fossem consideradas como objeto de pesquisa, mas como atores da própria história, portanto produtores de conhecimento; o trabalho coletivo docente fosse valorizado como possibilidade de transformar a realidade; a confiança, o respeito e o diálogo fossem os elementos fundamentais na relação entre os atores envolvidos na pesquisa e, por fim, a reflexão da prática docente fosse valorizada.

Segundo W. CARR (1996), a Investigação Ação é compreendida como:

... uma investigação participativa, colaborativa, que surge tipicamente da exposição de preocupações geralmente compartilhadas em um grupo. As pessoas descrevem suas preocupações, exploram o que pensam aos demais, e tentam descobrir o que poderá ser feito. (nossa tradução, CARR, 1996:14)

Do diálogo com o autor acima comecei a perceber a Investigação-Ação também como possibilidade de promover a formação continuada, a partir da valorização do professor como ser que produz conhecimento, capaz de identificar questões do cotidiano escolar e transformar não apenas a sua prática, mas a realidade escolar.

Para sustentar a aproximação com a Investigação-Ação como possibilidade de favorecer a formação continuada, tomo como referência também os argumentos de Contreras (1994:9-10), que apropriadamente identificou os seguintes traços da Investigação-Ação:

- **Integra conhecimento e ação:** Põe em questão a idéia de que a prática é a aplicação simples dos conhecimentos teóricos disponíveis. A Investigação-

Ação, mostra que conhecer e atuar constitui parte de um mesmo processo exploratório.

- **Questiona a visão instrumental da prática:** Na Investigação-Ação a prática não pode ser vista como um conjunto de ações dirigidas a um resultado previsto.
- **Envolve todos os participantes na prática que se pesquisa:** Não existe maneira de entender, de compreender, a menos que se faça parte integrante do processo.
- **Tem como princípio a transformação social:** Não é possível conhecer sobre a educação sem entender sobre a cultura, a política e o sistema ideológico. Trabalhar com Investigação-Ação não é apenas entender sobre esses fatores, mas enfrentá-los na perspectiva da transformação social.

Acrescento ainda que na Investigação-Ação, diferentemente das pesquisas tradicionais em educação, procura-se desconstruir com a hierarquia entre pesquisador e pesquisado, na perspectiva de potencializar as trocas de saberes e conhecimentos.

Porém, é importante destacar que há outras compreensões de Investigação-Ação. CARR e KEMMIS (1988), por exemplo, identificaram três tipos de Investigação-Ação. Para os referidos autores o pesquisador ao mobilizar os participantes a trabalharem sobre questões previamente formuladas por ele ou por qualquer pessoa exógena ao grupo de participante, tem-se a **Investigação-Ação Técnica**.

A segunda possibilidade de Investigação-Ação, identificada pela dupla de pesquisadores australianos, acontece quando o pesquisador participa do cotidiano escolar, ajudando os professores a compreenderem suas inquietações, podendo ou não contribuir com o crescimento do grupo, caracterizando-se como **Investigação-Ação Prática**. Já a terceira possibilidade acontece quando há o compromisso de transformação dos envolvidos e da realidade estudada, caracterizando-se como **Investigação-Ação Emancipatória**.

A partir do exposto acima, reconheço que me aproximei das professoras da Escola-Barco inicialmente com um projeto de investigação pronto, prevendo inclusive como seria a participação dos atores envolvidos, o que caracteriza segundo CARR e KEMMIS (1988) a Investigação-Ação Técnica. Porém, com a resistência das professoras em aceitar o projeto inicial e conseqüente desconstrução total da idéia original, compreendi que o caminho para constituição do trabalho coletivo docente referenciado na Investigação-Ação não poderia acontecer a partir da imposição, mas pelo diálogo como possibilidade de transformar todos os envolvidos.

Nesse movimento percebi que no diálogo as pessoas trazem diferentes conhecimentos, potencializando a formação dos envolvidos, desde que haja respeito às diferentes opiniões, o que normalmente não acontece nas posturas autoritárias.

Na Investigação-Ação é preciso saber conciliar os interesses individuais e acertar a disponibilidade de tempo de cada membro, porém o professor tem muito mais possibilidades de compreender o cotidiano escolar. Antes meu trabalho era individualizado, contava apenas com a parceria dos alunos. Fazendo parte desse grupo, foi possível refletir sobre a minha prática docente, como também identificar várias questões de educação ambiental do cotidiano da escola. Nesse processo compreendi a investigação-ação como possibilidade de intervir no cotidiano e de estimular o trabalho coletivo. (Professora Jasmim, DC-05)

A fala da professora Jasmim sinalizava a idéia de Investigação-Ação como possibilidade de intervenção da realidade escolar e de favorecer o trabalho coletivo docente. Na oportunidade acrescentei que a Investigação-Ação é muito mais do que intervenção, também possibilita a reflexão da prática docente e a produção de conhecimento a partir da experiência.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa, compreendeu a Investigação-Ação como uma atividade de investigação coletiva e criativa que: articula o trabalho simultâneo de pensar e agir, ou seja, pesquisa e ação; favorece o trabalho coletivo docente; possibilita a reflexão da prática docente; potencializa a produção de

conhecimento a partir da experiência; modifica a prática docente dos envolvidos e a realidade escolar.

Porém, é importante registrar que a Investigação-Ação ainda encontra resistência nos meios acadêmicos, já que reconhece os saberes da experiência e admite a possibilidade da prática como fonte inspiradora da teoria, ou seja, desconstrói a compreensão de pesquisa dentro dos princípios da Ciência Moderna.

Um outro conflito nas pesquisas que optam pela Investigação-Ação dentro dos princípios defendidos pela dupla CARR & KEMMIS (1988) está na figura do professor universitário e/ou crítico amigo que, para esses pesquisadores, revela-se como responsável pelas transformações de concepções de educação e da práxis do professor, o que pode, de certa forma, sugerir que o conhecimento do professor só poderá ser validado enquanto pesquisa se submetido a “tutela” do conhecimento acadêmico.

Nessa perspectiva, K. ZEICHNER questionou a relação entre professor e professor universitário/crítico amigo, na Investigação-Ação, defendida por CARR e KEMMIS, por reconhecer que muitas vezes a pesquisa do professor não é muito reconhecida pelos professores universitários/ crítico amigo. Segundo referido autor:

...A pesquisa do professor é tolerada somente como uma forma interessante e menos opressiva de desenvolvimento profissional do professor, mas poucos tomam conhecimento do que os professores produzem com suas pesquisas e reconhecem seus resultados como conhecimento educacional a ser analisado e discutido. (ZEICHNER, 1998:217).

Na experiência com o grupo de professoras da Escola-Barco, em várias oportunidades refleti sobre o meu papel nesse grupo. Não queria assumir o cargo de crítico amigo (CARR e KEMMIS, 1988), por entender que, mesmo camuflado, ainda preserva ranços do modelo da educação tradicional, porém em determinadas situações, era clara a minha intervenção.

Entendia que ocupava um nicho diferente, portanto com saberes e conhecimentos distintos, o que não significava deixar de reconhecer a pertinência dos

saberes e conhecimentos das professoras, o que de certa forma me aproximava de K. ZEICHNER, o qual apropriadamente mencionou que:

...Não há igualdade absoluta, uma vez que ambos trazem diferentes conhecimentos para a colaboração, mas há paridade no relacionamento e cada um reconhece e respeita a contribuição do outro. (ZEICHNER, 1998: 222).

Na convivência com o grupo de professoras buscava passar a idéia de que era uma professora em processo de formação disposta a aprender nas trocas e interações com o outro.

Nesse movimento percebi que a Investigação-Ação pode ser um veículo de aproximação entre a escola e a universidade. Além do mais, possibilita a compreensão da escola e da universidade como espaço de produção de conhecimentos distintos, o que não significa dizer que um seja melhor do que o outro, mas diferentes.

Finalizando compreendo que pesquisa não pode ser descolada do contexto social. Assim, na segunda parte da narrativa são apresentadas informações sobre o contexto onde aconteceu a investigação como também fragmentos da história de vida dos atores da comunidade escolar.

Parte II

2. A Escola-Barco, navegantes e horizontes

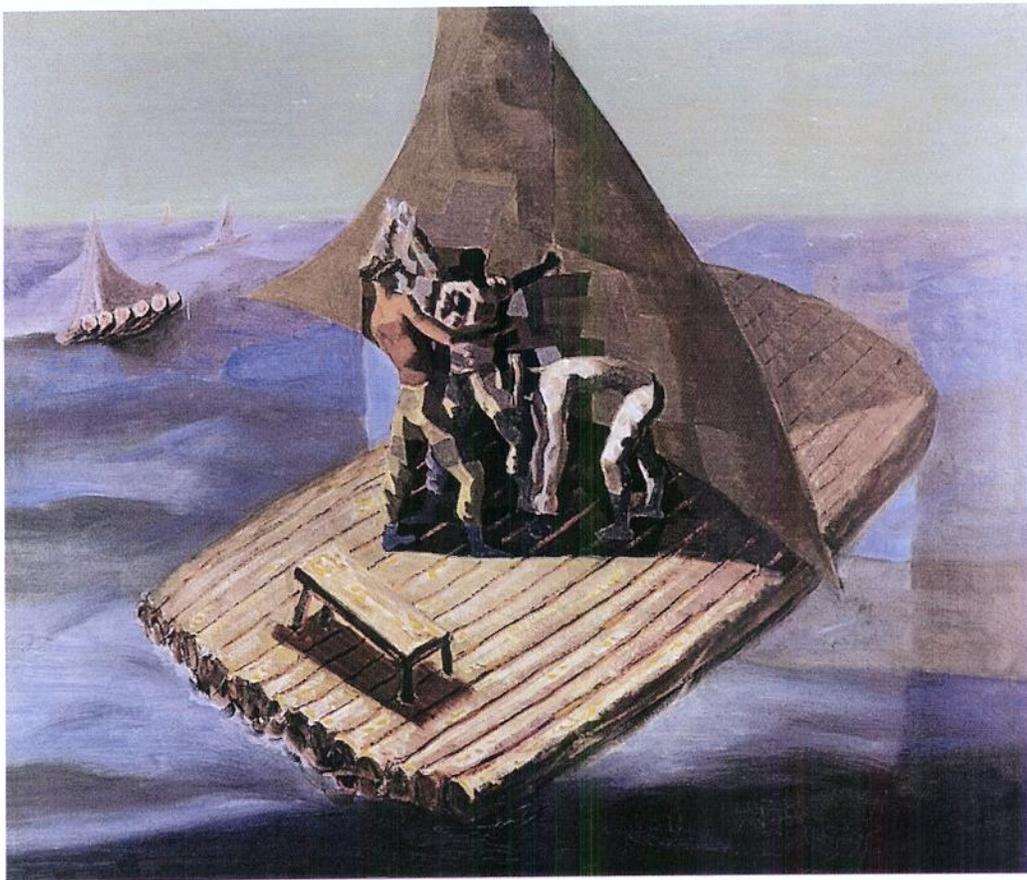


Figura 06: Tela - Jangada

(Autor: Candido Portinari)

2.1 Razões da escolha do nome Escola-Barco

*O que mata um jardim não é o abandono.
O que mata um jardim é esse olhar vazio
De quem por ele passa indiferente.
(Mario Quintana)*

Antes de iniciar a narrativa da segunda parte é importante destacar, que compreendo a minha participação, nessa viagem, como passageira e não como parte da tripulação, ou seja, consciente de que embarquei em um trajeto da Escola-Barco, cuja viagem já havia iniciado em 1980, movida pelo interesse de navegar por mares nunca antes conhecidos.

Nessa viagem entendi como o coletivo da Escola-Barco comportava-se nos períodos de tempestades e nas calmarias; aprendi isso com a tripulação¹ (professoras e funcionários) e com os passageiros (alunos), mas como a minha viagem tinha destino determinado, desembarquei em um porto, guardando as lembranças dessa experiência. A Escola-Barco seguiu viagem mostrando a força do trabalho coletivo das remadas..

Inicialmente o nome Escola-Barco, esteve atrelado às características da topografia do terreno. A escola está localizada em uma área de terreno acidentado e como o sistema de drenagem da água não é muito eficiente facilita, na época das chuvas, o alagamento de algumas salas de aula. Resgato uma fala da professora Violeta, mencionada em pleno período de estiagem que fornece pistas sobre a situação da escola no período das chuvas :

Pessoal, logo a chuva vai chegar... Melhor arrumarmos os barquinhos para darmos aula...(DC-02)

A fala da professora. Violeta acabou resgatando antigas lembranças. Havia morado na comunidade da Praia do Poço, pantanal de Santo Antônio de Leverger-

¹ Os termos “passageiros” e “tripulantes” foram utilizados como referência à metáfora da Escola-Barco. Compreendo que essa separação pode induzir o entendimento de uma suposta divisão entre quem trabalha e de quem deve estar ali para ser servido. Adicionalmente, a atual política de distribuição de encargos docentes, também favorece a rotatividade dos professores, o que pode descaracterizá-los como tripulação.

Mato Grosso, região sujeita a inundações na época da cheia. Todos que moram em uma área alagável, sem comunicação por terra durante a cheia, têm que ter pelo menos um “barquinho de um pau só” (expressão típica da baixada cuiabana e utilizada para denominar pequenas canoas entalhadas no cerne de um tronco de árvore), caso contrário fica ilhado até a água abaixar.

Durante uma reunião com o grupo de professoras para socializar os meus registros escritos, mencionei que na descrição da área de estudo da tese utilizaria um nome fictício. Na oportunidade coloquei como sugestão o nome Escola-Barco. A seguir apresento fragmento das falas das professoras Violeta e Jasmim pinçados de um dos meus diários de campo² sobre a referida sugestão:

O nome é interessante, mas é bom deixar claro que não é um barco que se deixa levar pela maré... Estamos aqui há muitos anos, tantas luta... A força da nossa remada influencia na direção desse barco. (DC-04)

Entendo Escola-Barco como um grupo de professoras, que se juntam em um barco (escola) no meio de muitas tempestades (contexto), que remam juntas para não deixar o barco afundar ou então ficar a deriva. (DC-04)

Compartilhar a idéia do nome fictício com o grupo de professoras permitiu outras reflexões sobre o significado do nome Escola-Barco, ratificando a importância do grupo como espaço potencializador de reflexões. Essas reflexões também sinalizaram que as professoras constroem conhecimentos a partir das suas experiências de maneira singular. Leonardo Boff, apropriadamente destacou que:

... Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é à vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são os seus olhos e qual é sua visão de mundo. (BOFF, 1997:9)

Considerando as falas das professoras articuladas a leitura de Leonardo Boff, entendi que cada ser humano é singular na sua história e, por ocupar um local distinto ao outro lhe permite observar e compreender coisas que o outro por não ocupar esse

² O mesmo será realizado em outros trechos deste capítulo.

nicho, não o faz. Assim, o nome Escola-Barco, que a princípio surgiu da relação direta com a inundação de algumas salas, a partir das considerações das professoras, incorporou a idéia de coletivo.

Na reta final do percurso da minha viagem, voltei a questionar o grupo de professoras sobre a leitura do nome Escola-Barco como referência para área de estudo.

No inicio achei que a discussão do nome Escola-Barco era pura perda de tempo. Na época entendia que o nome estava relacionado com a inundação das salas e ponto final. O tempo passou, eu mudei a minha compreensão... Hoje acho que o seu anjo da guarda lhe ajudou na hora de sugerir o nome Escola-Barco. O barco é a escola; a tripulação somos nós; o oceano é o contexto que dependendo da situação é tempestuoso em outras não. Como esse barco não há motor, o movimento e a direção é o resultado da força das remadas. (Professora Girassol, DC-05)

A fala da professora Girassol incorporou a idéia de direção e movimento ao significado do nome Escola-Barco. Na oportunidade, mencionei que durante a experiência com o grupo de professoras compreendi que a direção de um barco não pode ser imposta pelo comandante do barco (direção da escola), mas negociada com toda tripulação (professores e funcionários), assim como o ritmo do movimento depende da sincronia nas remadas, ou seja da organização do trabalho coletivo escolar, caso contrário o barco não sai do lugar, ou então quando sai, fica em ziguezague.

A partir do exposto acima, percebe-se que embora a idéia do nome Escola-Barco tenha sido uma iniciativa minha, a construção dos significados foi mediado pelo diálogo e envolveu o grupo de professoras, ou seja, o nome que surgiu da relação com a topografia do terreno que favorecia a inundação de algumas salas; nas reflexões do grupo de professoras o nome passou também a incorporar o significado de coletivo, movimento, direção, viagem, desafio, ratificando assim, a compreensão de grupo como espaço de produção de significados.

2. 1.1 O porto principal da Escola-Barco

A Escola-Barco está localizada na cidade de Campinas, que está a cerca de 90 km da capital do estado de São Paulo. Segundo dados do IBGE de 2005, a cidade conta com uma população estimada 1.045.706 habitantes distribuídos em uma área de aproximadamente 796 km² .

Campinas já foi conhecida como cidade das andorinhas, referência herdada da época dos barões do café, quando fazia parte da rota de migração das andorinhas. Atualmente a cidade não é mais visitada pelas andorinhas migratórias, por outro lado, passou a ser conhecida como referência na produção de alta tecnologia.

Na perspectiva de localizar geograficamente a cidade de Campinas, apresento imagem de satélite da cidade disponível no site www.cnpm.embrapa.br.

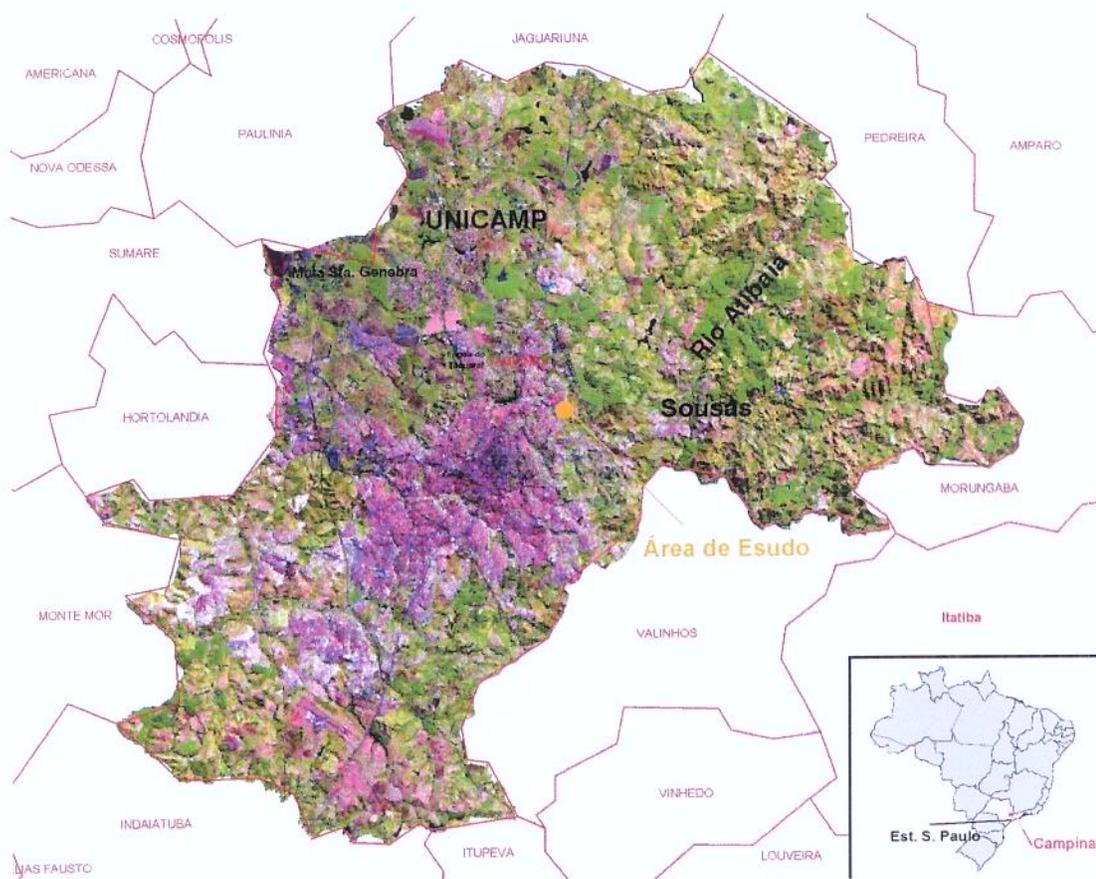


Figura 07. Mapa da Cidade de Campinas- SP

Campinas, está a noroeste da capital do estado de São Paulo e faz divisa com cidades importantes como, por exemplo, Paulínia, um dos principais pólos petroquímico do país e Pedreira, importante centro de produção e comércio de porcelana. Adicionalmente na imagem acima é possível perceber em **roxo** a distribuição demográfica da cidade; em **verde** as áreas verdes; em **ocre** a topografia; em **amarelo** a zona leste da cidade de Campinas, onde está localizada a Escola-Barco.

Durante uma reunião com o grupo de professoras trouxe a imagem de satélite da cidade de Campinas. A idéia de socializar a referida imagem estava em identificar com o grupo de professoras: as áreas de maior densidade populacional; as regiões de preservação de áreas verdes; a caracterização da topografia; os reservatórios naturais de água da cidade, na perspectiva de ampliar no grupo a compreensão da área de estudo. Porém, a interpretação do grupo de professoras ultrapassou os parâmetros biológicos e/ou geográficos.

Com essa imagem, além de identificar o que você mencionou: área verde, reservatório de água e topografia, dá para imaginar como começou o processo de colonização da cidade, assim como, o movimento de crescimento populacional. (Professora Jasmim, DC-03)

A fala da professora abria novas possibilidades de análise da imagem de satélite da cidade de Campinas. Havia aprendido durante a especialização em Biologia de Ambientes inundáveis a utilizar a imagem de satélite para analisar a mata ciliar dos rios ou acompanhar índices de desmatamentos, porém nunca havia parado para pensar em outros parâmetros que não fossem os biológicos e ou geológicos, até é claro, apresentar a referida imagem para o grupo de professoras da Escola-Barco. Por outro lado, o grupo de professoras também desconhecia as potencialidades que uma imagem de satélite poderia oferecer nas áreas de Biologia, Geografia e Geologia.

Às vezes, nas revistas ou mesmo na televisão aparece uma ou outra imagem de satélite, porém desconhecia que essas imagens poderiam ser utilizadas na área de Biologia. (Professora Girassol, DC-03)

Mencionei que da mesma forma que a professora Girassol não conhecia as potencialidades da imagem de satélite na área de Biologia, eu também desconhecia outras possibilidades de interpretação que não fosse a partir da Biologia e ou/ Geologia, o que demonstrava a importância de potencializar a constituição de grupo de professores como espaço de formação e construção de conhecimentos.

A experiência de compartilhar a imagem de satélite da cidade de Campinas com o grupo de professoras forneceu elementos para compreender a educação como ato coletivo e participativo, o que o remete a Paulo Freire, o qual apropriadamente mencionou que: *ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.* (FREIRE, 1981:68)

Cabe salientar novamente que próximo a Escola-Barco há duas favelas, um condomínio de elite, um conjunto habitacional de casas populares e uma área rural que divide espaço entre a cultura de cana de açúcar e a criação de gado de corte. Com essas informações, percebe-se que a área de estudo selecionada apresenta grande potencialidade para discussão de aspectos ligados à diversidade cultural, social e econômica e que mereceriam ser objetos de vários estudos.

2.1.2 Caracterização da Escola-Barco

A Escola-Barco conforme seu projeto político pedagógico (PPP) desenvolve, desde 1980, um curso regular de Educação Infantil, congregando no seu espaço a EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), que atende crianças de 2 a 6 anos e o CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) com crianças de três meses a 2 anos.

Do primeiro semestre de 2003 ao segundo semestre de 2005, período da presente investigação, a EMEI atendeu crianças em período parcial distribuídas em dois períodos: o matutino das 8:00 às 12:00 horas e o vespertino das 13:00 às 17:00 horas. Por outro lado, no CEMEI o atendimento foi em período integral, das 7:00 às 18:00 horas.

Com a organização dos alunos por agrupamentos, conforme Resolução 6/2003 da Secretaria Municipal de Educação, a Escola-Barco aumentou o número de vagas disponíveis. Assim, de 2003 a 2005, período da presente investigação, o número de vagas na EMEI saltou de 345 para 414 vagas. (PPP 2005:03).

Cabe ressaltar que a resolução 06/03 previa a organização das escolas e centros municipais de educação infantil de Campinas (Emeis e Cemeis) em três agrupamentos: GI crianças de 3 meses a dois anos (antigo berçário); GII crianças de 2 a 4 anos (antigo maternal); GIII crianças de 4 a 6 anos³. Na referida resolução, o artigo 6 acrescenta que:

As crianças cadastradas serão classificadas por critérios sociais para os agrupamentos GI e GII e por data de nascimento para o agrupamento GIII, conforme estabelecido nesta resolução. (resolução 06/03 SME-Campinas)

O mote da referida resolução estava em ampliar as vagas na Educação Infantil e conseqüentemente reduzir o tempo de espera das crianças nesta faixa etária. Porém, durante a minha convivência com o grupo de professoras, em várias oportunidades, ouvi relato das professoras alegando descontentamento em relação ao agrupamento.

Trabalhar com salas numerosas e com idades diferentes é muito difícil... Na minha sala de GIII há alunos que já sabem ler e outros que não conhecem nem as vogais. (Professora Rosa, DC-02)

Na oportunidade, mencionei que reconhecia a pertinência da fala da professora Rosa, porém entendia que o agrupamento, além de aumentar o número de crianças na Educação Infantil, poderia favorecer o movimento de integração e solidariedade entre alunos e professora.

Também acho muito difícil trabalhar com o agrupamento, porém tenho notado que os alunos mais velhos ajudam os mais novos. (Professora Violeta, DC-02)

³ A presente pesquisa ocorreu anterior a lei 11.274 de 06/02/2006- PNE (Plano Nacional de Educação), que ampliou o Ensino fundamental para 9 anos, orientando matrícula obrigatória a partir de 6 anos.

A área verde da Escola-Barco conta com várias árvores frondosas, algumas delas frutíferas como o abacate, pitanga, uva japonesa, jambo, goiaba, manga, cana de açúcar, coco e ingá. Segundo relatos das professoras, a maioria das frutíferas foi plantada por iniciativa da própria comunidade escolar.

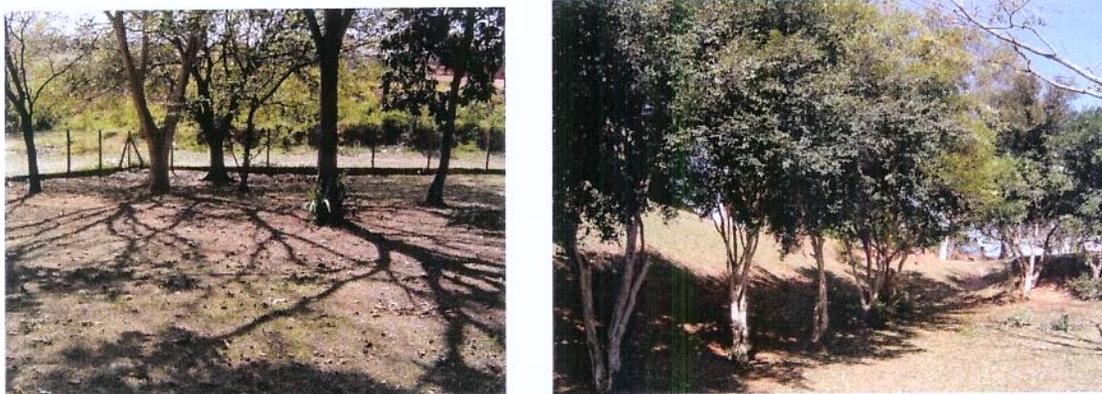


Figura 08. Área verde da Escola-Barco (Imagem produzida por Jane Vignado em agosto de 2003).

As imagens acima mostram as potencialidades da área verde da Escola-Barco para organização de aulas de campo. Logo nos primeiros encontros com o grupo de professoras, questionei sobre como era utilizada a área verde da escola.

Normalmente utilizamos para recreação dos alunos... Espaço para os alunos brincarem livres e solto, porém nada dirigido. (Professora Rosa, DC-2)

Mencionei que na condição de professora de biologia havia aprendido a utilizar as áreas verdes como laboratório de ensino; como possibilidade de melhorar a articulação entre teoria – prática; para despertar a capacidade de observação dos alunos.

No meu curso de Pedagogia não me lembro de ter participado de nenhuma aula de campo. Nem sei o que fazer com os alunos durante uma atividade pedagógica dessa natureza... Você poderia ensinar a melhor explorar a área verde nas nossas práticas pedagógicas. (Professora Girassol, DC-02)

Considerando a fala da professora Girassol, sugeri a parceria como possibilidade de trocas de informações, na perspectiva de ampliar os conhecimentos de todos os

envolvidos. Destaquei que poderia compartilhar a minha experiência nas aulas de campo, porém desconhecia o currículo da Educação Infantil, portanto era necessário somarmos forças no planejamento da atividade, até porque já havia passado a compreender a educação como ato coletivo mediado por processos dialógicos e não como simples transmissão de conhecimentos desarticulados.

Durante a minha convivência com o grupo de professoras, várias aulas de campo foram organizadas. Algumas dessas atividades foram direcionadas para identificação das árvores frutíferas; outras para conhecer os animais que freqüentavam as árvores; outras para verificar as diferentes fases do ciclo biológico das plantas da área verde e outras ainda para coleta de material vegetal.

Todas as atividades de campo eram previamente planejadas pelo grupo de professoras e tinham como pano de fundo promover a capacidade de observação dos alunos, além de favorecer o trabalho coletivo.

Nas aulas práticas os alunos ficam mais participativos e muito mais curiosos... Compreendi que essas aulas podem ser utilizadas em várias áreas do conhecimento, como biologia, matemática. (Professora Jasmim, DC-03)

Essa fala evidenciava a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem pode acontecer em outros espaços além da sala de aula. Na oportunidade, acrescentei que aulas de campo também favorecem a integração entre os envolvidos, o que pode potencializar o trabalho coletivo.

2.1.3 Escola-Barco: local de convívio

Conforme mencionado anteriormente a Escola-Barco congrega a EMEI e o CIMEI. A presente investigação foi realizada com um grupo de professoras da EMEI.

No prédio da EMEI há oito salas de atividades, todas amplas, com piso frio, bem iluminada e ventilada. No mobiliário dessas salas há estantes de brinquedos e um armário para as professoras.

As mesas e cadeiras nas salas de atividade da EMEI eram organizadas em círculo, fator que favorecia o diálogo e o trabalho em grupo. Nessas salas há duas portas: uma de acesso pelo corredor interno da escola, normalmente utilizada na entrada e saída de alunos e outra que além de favorecer a circulação de ar permite acessar a área verde da escola.

Na estrutura física da EMEI da Escola-Barco havia ainda banheiro feminino e masculino para alunos; banheiro para professores; sala de professores; sala de televisão e vídeo com alguns filmes e documentários; refeitório dos alunos; biblioteca com várias estantes de livros infantis; um galpão grande coberto para realização de várias atividades e um parque com escorregador, balanços, tanque de areia, "gira-gira", barras de ginástica e "trepa-trepa".

2.2 Escola-Barco: passageiros e tripulação

*Simplesmente, não posso pensar pelos outros
Nem para os outros, nem sem os outros.
(Paulo Freire)*

Na EMEI, entre 2003 e 2005, haviam 16 professoras, oito em cada período escolar

O quadro administrativo pedagógico da Escola-Barco, segundo o PPP de 2005, conta com uma diretora, com graduação em Pedagogia e habilitação em Administração Escolar que responde pelo CEMEI e EMEI, duas vice-diretoras ambas com graduação em Pedagogia e habilitação em Supervisão Escolar (uma para a EMEI e outra para o CEMEI), uma professora de educação especial, com graduação em Pedagogia e Habilitação em educação especial (atende CEMEI e EMEI) e, por fim, uma orientadora pedagógica, com graduação em Pedagogia e habilitação em Supervisão Escolar (atende CEMEI e EMEI).

Conforme o projeto político pedagógico (PPP) de 2005, a EMEI conta ainda com os seguintes funcionários: duas cozinheiras, todas com Ensino Fundamental incompleto; duas monitoras, uma com nível superior e outra com Ensino Médio completo; quatro serventes todas com primeiro grau incompleto. Essas monitoras

trabalhavam em período integral auxiliando o trabalho docente de todos os professores da EMEI.

Considerando os dados do PPP da Escola-Barco, o quadro de professores e funcionários, com exceção de dois guardas, é constituído por mulheres. BASTISTA e CODO (1998), mencionaram que as mulheres representam mais de 80% da força de trabalho na educação, seja como professoras, funcionárias ou especialistas.

2.2.1 Fragmentos da vida cotidiana dos passageiros da Escola-Barco

Os alunos da EMEI da Escola-Barco têm uma história de vida semelhante às de outras crianças de família de baixa renda que vivem em bairros da periferia da cidade de Campinas, ou seja, filhos de famílias com baixa escolarização, alguns de família que sobrevive da economia informal, há ainda os que são filhos de famílias desagregadas, normalmente de pai falecido ou preso por uso e/ou tráfico de drogas.

Temos alunos filhos de pais envolvidos com drogas. Há também caso de pai que bebe e espanca esposa e filhos. A maioria dos nossos alunos é de família que sobrevive com cerca de 3 salários mínimos e possuem pouca escolaridade. Porém, mesmo com toda essa adversidade eles não perdem a vontade de aprender. Isso me estimula a continuar na escola pública. (Professora Rosa, DC-01)

A fala acima remete a FRIGOTTO (1997), o qual mencionou que as pessoas são seres com rostos, sonhos, expectativas e que muitas vezes aprendem a partir de seus dramas sociais. O autor fala de pessoas como os alunos da Escola-Barco, que vão à escola, assistem televisão, interagem com outras pessoas e se descobrem, mesmo que intuitivamente, na condição de excluídos socialmente.

Na minha convivência na Escola-Barco, em várias oportunidades, observei alunos reproduzirem, durante as brincadeiras, atividades de profissionais como pedreiros, jardineiros, faxineira, cozinheira, o que de certa forma também dialogava com P. Willis, ao notar que:

Os estudantes das classes operárias criativamente desenvolvem, transformam e acabam por reproduzir aspectos da cultura mais ampla em sua própria práxis, de uma forma tal que acaba ao final direcionando-os para certos tipos de trabalho. (WILLIS 1991: 13).

Dos diálogos com FRIGOTTO (1997) e WILLIS (1991) é possível inferir que através das brincadeiras os alunos da Escola-Barco expressavam sua leitura de mundo, com base nas relações sociais e culturais que estabelecem, ou seja, a criança antes mesmo de ingressar na escola começa a construir a sua identidade a partir do que lhe é transmitido, durante o convívio familiar e nas demais relações sociais.

Durante uma reunião com o grupo de professoras para socializar os registros das minhas impressões sobre os alunos da escola, mencionei que era comum vê-los brincando de exercer determinadas profissões. Na oportunidade destaquei a importância de aproveitar essas brincadeiras como possibilidade de valorizar todas as profissões e conseqüentemente evitar possíveis discriminações.

... As nossas crianças reproduzem nas brincadeiras, o contexto social onde vivem. Busco trabalhar a idéia de valorizar todas as profissões, independente do status social que ela ocupa. Quando trabalhava na escola particular as crianças brincavam de médico, dentista, advogado, aqui brincam de pedreiro, cozinheira, faxineira, encanador.... A idéia dessa atividade está em aprender a valorizar todas as profissões. (Professora Jasmim, DC-02)

A partir do exposto, acredito que as brincadeiras dos alunos de Educação Infantil precisam ser interpretadas pelos professores, na perspectiva de evitar que atitudes e condutas dos alunos, que muitas vezes percebemos como “natural” ou sem importância, reproduzam valores de uma sociedade desigual e desumana.

2.2.2 Tripulantes da Escola-Barco: Fragmentos da história de vida das professoras do grupo

Antes de iniciar a narrativa desse item, faz-se necessário comentar sobre o movimento de escolha dos nomes fictícios do grupo de professoras.

Até o processo de qualificação da presente investigação, na narrativa do texto, utilizava os nomes verdadeiros das professoras. Porém, ao re-encontrar o grupo de professoras para socializar o processo de qualificação, perguntei sobre a possibilidade de substituir os nomes próprios por fictícios. A idéia inicial estava na possibilidade de encontrar algum símbolo que representasse os vínculos de carinho, respeito e admiração entre os membros do grupo, como também a idéia de trabalho coletivo docente como possibilidade de renovação do ambiente escolar.

Foram muitas sugestões, porém, nenhuma delas atendia a idéia inicial que motivou o movimento de buscar substituir os nomes. Até que as professoras teceram o seguinte comentário:

Sua qualificação aconteceu em setembro, época da primavera, estação das flores... Para mim, flores estão associadas ao amor, carinho, respeito e admiração. Além disso, a flor é o órgão reprodutor do vegetal, portanto, também estabelece relação com renovação. (DC-05)

A idéia foi aprovada pelo grupo de professoras. Na seqüência cada professora escolheu o nome de uma flor. Considerando que o meu papel na presente investigação não foi de uma observadora, mas parte integrante no processo de investigação, ficou acertado, pelo grupo, que também teria o nome de uma flor.

Durante a escolha dos nomes fictícios, o grupo de professoras decidiu, que a seleção dos nomes fictícios dos avós parceiros do projeto da professora Girassol seria orientada a partir das árvores frutíferas presentes na área verde da escola.

Já que os nossos nomes fictícios, de certa forma, homenageiam a primavera e, considerando que das flores surgem os frutos, poderíamos escolher os nomes dos avós do meu projeto a partir das árvores frutíferas presente na escola. (Professora Girassol, DC-05).

Destaquei que achava interessante a idéia, porém até a presente data não tinha nenhuma referência de pesquisas na FE-UNICAMP que haviam utilizado nomes de flores e frutas para denominar os atores da investigação, o que poderia causar certo estranhamento na academia.

Alfazema⁴, você é bióloga de formação, não pode negar as suas origens. Acho legal que os nomes dos sujeitos estabeleçam relação com a natureza, o que estabelece relação com a sua história de vida e com a pesquisa realizada nessa escola. Você será uma doutora em Educação, que diferente de tantos outros, teve uma história na Biologia. Você precisa orgulhar-se dessa trajetória,,, Fomos nós que escolhemos esses nomes. Você vive falando que o GEPEC valoriza as vozes dos professores... Então, qual a razão de ter medo em assumir os nomes que foram escolhidos pelo grupo de professora da Escola-Barco? (Professora Jasmim, DC-05)

Reconhecia a pertinência das palavras da professora Jasmim, assumindo que o desconforto em usar nomes nada usuais poderia ser compreendido como ranço do meu pensamento cartesiano. Porém, como estava apostando no trabalho coletivo docente também como espaço para dar visibilidade aos professores enquanto seres que produzem conhecimento, não poderia deixar de assumir a escolha desse coletivo, independente dos riscos de tomar essa atitude.

Assim, nasceram os nomes: Abacate, Alfazema, Girassol, Jasmim, Jambo, Manga, Pitanga, Rosa e Violeta. Nomes que primam não só pela singularidade, mas que representam as vozes das professoras da Escola-Barco.

Passo agora a apresentar as professoras.

⁴ Na investigação assumo o nome fictício de Alfazema. Reconheço que Jorge Larrosa defende a necessidade de não esconder os “sujeitos da experiência”; porém, a presente investigação caracterizou-se como uma construção coletiva, onde o grupo optou por adotar nomes fictícios..

As professoras envolvidas, nessa investigação, nasceram entre meados das décadas de 50 e 60.

Das quatro professoras do grupo, duas tinham graduação em Pedagogia com habilitação de Pré a quarta séries do ensino fundamental, uma delas com especialização em psicopedagogia. As outras duas com curso de magistério (nível médio).

As professoras Rosa, Violeta e Girassol eram professoras concursadas e trabalhavam na Escola-Barco em regime parcial das 8:00 às 12 horas. Já a professora Jasmim de 2003 a 2006, ano que ela deixou a referida escola, estava na condição de reintegrada judicialmente trabalhando em regime parcial das 13 às 17 horas. Essas professoras tinham, na época da investigação, entre 14 e 24 anos de docência na Educação Infantil e trabalhavam com alunos na faixa etária de 4 e meio a 6 anos, ou seja, com o agrupamento GIII.

Como muitas outras mulheres trabalhadoras, conciliavam as atividades de mãe e esposa com o exercício da profissão de professora. Algumas vezes, ouvia relatos de que eram felizes na escolha da profissão de professora, porém diziam que se sentiam cansadas com a dupla jornada de trabalho.

Eu gosto de ser professora. Fico feliz quando estou com os meus alunos, porém a nossa vida é muito corrida, nem sempre temos disponibilidade de tempo para realizar alguns sonhos pessoais. Não é fácil trabalhar e ao mesmo tempo ser mãe e esposa. Há dias que fico sem saber o que fazer: se cuido do filho doente; se vou trabalhar; se cuido dos afazeres da casa; se dou atenção ao marido. (Professora Violeta, DC-02).

E. Pajak, mencionou que para alguns professores é difícil conciliar atividade profissional com família e filhos. Segundo o referido autor:

Os professores disseram que se sentiam frustrados, cansados e culpados ao tentarem ser simultaneamente pais e professores. Quando a situação se tornava especialmente conflituosa, o papel que normalmente predominava era o de pais e as necessidades dos seus filhos tinham prioridade sobre as dos seus alunos. (tradução nossa; PAJAK 1993: 294).

Como trabalhadora e mãe reconheço que muitas vezes é complicado conciliar o papel de mãe, esposa e professora. Compreendo que esses conflitos seriam minimizados se: a profissão de professor fosse melhor remunerada, o que possibilitaria contar com a ajuda de um profissional nos afazeres domésticos; as escolas tivessem projetos para também atender os filhos das professoras; a sociedade brasileira não fosse machista a ponto de achar natural que a mulher tenha dupla ou tripla jornada de trabalho.

Outro traço característico desse grupo de professoras estava na compreensão de fé dentro da perspectiva ecumênica. Em várias reuniões com o grupo presenciei, por exemplo, a professora Jasmim intercalar nas suas falas citações de salmos da bíblia com o espiritismo; ou então, a professora Rosa, católica praticante, que vez ou outra estabelecia relações com as religiões orientais.

Nas vivências com o grupo de professoras da Escola-Barco, não presenciei ou percebi o interesse delas em expor para os alunos o seu modo particular de conceber a fé. A postura dessas professoras, em minha opinião, estava correta já que o Brasil, por ser um país notadamente marcado pela pluralidade étnica, cultural e religiosa, o professor ao impor suas “crenças religiosas” corre o risco de ser preconceituoso.

Compreendo que seja importante deixar claro para os alunos, inclusive os de Educação Infantil, que todos os seres humanos são iguais em dignidade e direitos, como ensina a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal, o que não tem nenhuma vinculação com a orientação religiosa. Porém, como o foco dessa investigação não foi a relação Educação e Religião, a questão não foi devidamente aprofundada.

Conviver com esse grupo de professoras possibilitou perceber que, em situações onde tentavam cercear, controlar e vigiar os pensamentos e ações, essas professoras encontravam no grupo, espaço e condições necessárias à elaboração de táticas de resistência.

Quando a atual diretora assumiu, chegou depreciando o nosso trabalho e impondo a ferro e a fogo mudanças bruscas. No grupo encontramos forças para resistir ao autoritarismo da diretora. Sem o grupo seria difícil planejar planos para resistir às pressões da diretora e as adversidades do cotidiano escolar. (Professora Rosa, DC-04)

Adriana Varani, compreendeu que as táticas de resistência são:

... freqüentemente elaboradas para que possamos sobreviver às intempéries do cotidiano. Elas se apresentam quase como um mecanismo de defesa contra situações que, de certa forma, nos privam de realizarmos nossos desejos e conseqüentemente nos privam do nosso direito de agir e viver. (VARANI 2005:149)

Considerando que muitos professores também vivem em situações de opressão, de controle, mas não se organizam em grupos para buscar novos caminhos, busquei conhecer os motivos que levaram essas professoras da Escola- Barco a apostar na força do grupo.

Acreditava que conhecer a novela de formação dessas professoras forneceria elementos para compreender a opção pelo trabalho em grupo. Na seqüência apresento fragmentos de uma entrevista, cujo mote estava em conhecer o movimento de construção da identidade de professora de Educação-Infantil:

Estudei na Escola Normal de Campinas desde o pré. Quando estava no 2º ano, a escola passou por uma intensa reformulação. Os alunos que desejavam cursar o segundo grau teriam que fazê-lo no período noturno, enquanto que os que optassem pelo magistério ficariam no período matutino. Eu era muito nova e meus pais não deixaram estudar à noite, acabei fazendo magistério. Não me lembro, durante o curso de magistério, de iniciativas de potencializar a formação de grupos. As professoras incentivavam o trabalho individual e a competição entre os alunos. Quando terminei o segundo grau, ingressei no curso de Pedagogia da PUCC. Nessa mesma época, o Colégio Progresso estava contratando professores na educação infantil. Logo de cara me encantei com as crianças, porém naquela época não havia nenhum incentivo para que o trabalho docente fosse construído coletivamente. Quando ingressei nessa Escola, diferente da experiência na escola particular fui bem recebida pelas professoras Violeta e Rosa, que socializaram suas experiências como professora de escola pública. Comecei a perceber a importância do grupo como local de troca de experiências. (professora Girassol, EN-01)

...A minha irmã freira sempre me incentivou a ser professora, mas eu não ligava... No começo eu nem pensava em ser professora... Trabalhava em uma empresa, como secretária, até que um dia cansei de ver tantas injustiças cometidas com os funcionários. Mudei para Santos e o primeiro emprego que apareceu foi de professora na educação infantil. Comecei a gostar de trabalhar com crianças... Fiz pedagogia e depois psicopedagogia... Sou professora da rede municipal de Campinas desde 1991... Durante esse período vivi algumas experiências de trabalho em grupo, porém, sempre resultado de imposição nunca por iniciativa dos professores. Nessa escola passei a compreender grupo de professoras como espaço de acolhimento e bem estar. (professora. Jasmim, EN-01)

... Havia feito magistério no interior do estado de São Paulo, mas com o casamento mudei de cidade e comecei a trabalhar como cabeleireira... Depois vieram os filhos, mudei com a família para perto dessa escola e acabei virando professora dessa escola. Antigamente havia incentivo, nessa escola, para o trabalho em grupo como possibilidade de trocas de informação, porém, hoje o grupo existe também para resistir ao autoritarismo. (professora Rosa, EN-01)

... Onde morava havia uma escola de magistério, como na época professora era profissão de mulher, optei por essa profissão. Não me lembro na época de estudante de ter realizados trabalhos em grupo. Acho que por essa razão, busco promover o trabalho coletivo com meus alunos... Estou nessa escola desde 1981. (professora Violeta-EN-01)

As falas das professoras evidenciavam que a construção da identidade como professora de Educação Infantil aconteceu a partir dos caminhos que se apresentaram, sem que necessariamente tenham escolhido essa profissão. Adicionalmente nas falas é possível perceber que as professoras compreendiam o grupo como espaço de trocas de informações, resistência e acolhimento, embora tenham reconhecido que durante a formação acadêmica tiveram pouca experiência de trabalho em grupo.

No início do processo de investigação, compreendia que a constituição do grupo de professoras da Escola-Barco estava atrelada fundamentalmente à similaridade na concepção de educação, de escola e de aluno o que favoreceria o diálogo e conseqüentemente o trabalho coletivo docente. Porém, durante a minha convivência com esse grupo de professoras, percebi que, tão importante quanto as similaridades epistemológicas, é o afeto e o carinho pelas pessoas do grupo, o que certamente influencia a constituição e manutenção de grupo de professores.

Entendo que a constituição de um grupo de professores acontece por meio das concepções filosóficas de educação, porém, um grupo só se mantém se também existir afeto, carinho e respeito entre os envolvidos. (Professora Jasmim, DC-04)

A convivência com o grupo de professoras da Escola-Barco permitiu-me compreender que um grupo de professoras para manter-se vivo e atuante não basta apenas ter vontade de transformar a realidade escolar ou mesmo possuir semelhanças nas concepções de aluno, professor, escola, educação e trabalho coletivo docente; faz-se necessário, também, estabelecer vínculos de afeto e de confiança entre os envolvidos.

2.3 Escola-Barco: rumos, direções e horizontes

*Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura,
Que marcha, que não tem medo do risco,
Por isso que não recusa o imobilismo
. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria,
Em que se fala, em que se ama, se advinha,
A escola que apaixonadamente diz sim à vida.
(Paulo Freire)*

Para compreender a Escola-Barco tomei como base o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2003 a 2005 e os planejamentos de ensino do grupo de professoras.

2.3.1 O Projeto Político Pedagógico da Escola-Barco

A análise do referido documento foi orientada na perspectiva de perceber como: o coletivo da escola se organizava; o PPP da escola foi construído .

Nesse movimento, percebi que a Escola-Barco era constituída por vários coletivos, porém, durante a minha vivência no cotidiano escolar, compreendi que a participação na organização do trabalho pedagógico acontecia em níveis diferentes, fator que de certa forma, dificultava o movimento de integração entre os diferentes coletivos. Na seqüência, apresento esquema dos coletivos da escola identificado tanto pela análise do projeto político pedagógico da unidade de ensino investigada como pelas minhas vivências no cotidiano escolar.



Figura 09. Esquema dos diferentes coletivos da Escola-Barco a partir do Projeto Político Pedagógico.

A idéia de apresentar os círculos vazados, no esquema acima, estava orientada pelo registro expresso no PPP em promover a integração entre os atores da Escola-Barco.

A intenção deste PPP é adotar uma perspectiva construtiva que possibilite, no processo educativo, a inclusão dos múltiplos olhares de todos os sujeitos envolvidos na comunidade escolar... (PPP,2003:01)

Porém, durante a experiência na Escola-Barco, percebi que as relações entre os coletivos nem sempre eram horizontais, ou seja, orientadas por princípios dialógicos, o que de certa forma comprometia a autonomia de alguns desses coletivos.

Paulo Freire na obra "Educação como prática de liberdade" (1983), apropriadamente mencionou que:

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. (FREIRE, 1983:43)

Ainda dialogando com Paulo Freire "é decidindo que se aprende a decidir" (FREIRE,1996:119), o que não significa que a decisão tenha que ser individual, mas que possibilita a construção da autonomia.

Nessa linha de pensamento, o projeto político pedagógico da escola precisa potencializar condições para que as decisões sejam tomadas coletivamente, como também construídas por aqueles que efetivamente vivem o cotidiano escolar, de maneira democrática e dialógica, caso contrário o PPP continuará reproduzindo a dicotomia entre pensar e fazer, ou seja, hierarquizando os que pensam em relação aos que executam.

Na perspectiva de compreender como o Projeto Político Pedagógico da Escola-Barco foi concebido, recorro um fragmento onde é mencionado que:

O objetivo do projeto político pedagógico é retratar a realidade da unidade educacional registrando a prática cotidiana, ou seja, partir do vivido para o escrito. Na medida em que as experiências forem ocorrendo, as avaliações forem efetuadas e as ações re-significadas, estaremos acrescentando os registros, pois acreditamos em um currículo vivo, construído por toda a comunidade escolar. (PPP2005:04)

O recorte sinaliza o desejo de construção coletiva. Porém, é importante registrar que em situações nas quais as decisões são coletivas, faz-se necessário estabelecer critérios de como será a participação dos diferentes coletivos na construção desse projeto e como as decisões serão tomadas pelo coletivo da escola (PADILHA,2002).

No PPP de 2003 a 2005 da Escola-Barco, não foram estabelecidos critérios de participação e/ou tomada de decisão, o que de certa forma, sinaliza descompasso entre o desejável e o possível.

Na perspectiva de Paulo Roberto Padilha, o Projeto Político Pedagógico construído coletivamente precisa abrir espaço para os atores narrarem seus sentimentos, vivências e aprendizagens durante o processo de construção do projeto, que possibilitaria ser compreendido como um processo e não como um produto.

Na análise do PPP da Escola-Barco não observei fragmentos de narrativas dos atores sobre seus sentimentos, vivências e aprendizagens durante o processo de construção do referido documento. Adicionalmente comparando o texto escrito do PPP de 2003, 2004 e 2005 quase nada foi modificado de um ano para outro, o que reforça a idéia de projeto político pedagógico como produto e não como processo.

Alfazema se você ler o PPP achará que nessa unidade de ensino tudo é negociado e construído coletivamente, mas a verdade não é bem essa. Nossa participação no PPP é de ouvir o que foi escrito, que é sempre a mesma coisa, e entregar o planejamento de ensino... (Professora Girassol, DC-03)

José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti, compreenderam o projeto político pedagógico como:

.... Horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja, para que projeto de sociedade? A direção se fará ao se entender e propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais interessados em educação. (ROMÃO & GADOTTI, 1997:46).

Na perspectiva de compreender o projeto político pedagógico da Escola-Barco, serão apresentados na seqüência a concepção de criança e de Educação Infantil presentes no referido documento.

2.3.1.1 Concepção de criança e Projeto Político Pedagógico

No PPP de 2003 e 2005, a criança é compreendida como:

.... É um ser individual, por isso devemos tratá-la como tal sem generalizações... (PPP 2003:05).

Concordo com o PPP da Escola-Barco que não se pode fazer generalizações, até porque cada ser humano é único no planeta terra. Assim, tentativas de desenhar o “modelo de criança ideal”, a partir do ângulo da criança burguesa, além de ser preconceituosa, não reflete as diversidades culturais, sociais, étnicas, religiosas e políticas que influenciam a concepção de criança.

Nesse movimento Sônia Kramer, apropriadamente mencionou que:

A concepção de que todas as crianças são iguais, estabelece um ideal de criança abstrato, mas que se concretiza na criança burguesa (KRAMER, 1982:18)

Na perspectiva de melhor compreender a concepção de criança defendida no Projeto Político Pedagógico da Escola-Barco, apresento mais um recorte do referido documento:

....A criança é um ser inocente, egocêntrico, sem limites, está na fase de descoberta do mundo ao seu redor, necessita da nossa paciência e respeito e tem uma índole que precisa ser moldada... (grifo nosso-PPP2005:05)

Discordo da compreensão de criança apresentada acima, que de certa forma se aproxima do conceito de infância como sendo um período de ingenuidade e fragilidade do ser humano, defendido entre os séculos XVII e XVIII (ARIÉS,1981). Segundo Philippe Áries (1981), nesse período, sob influência da Igreja e do Estado e na perspectiva de introduzir a moral e os bons costumes, ou seja, moldar a criança, a educação ganha terreno. Assim, esse período é marcado tanto pela idéia de fragilidade da infância, como também pelo sentimento de responsabilidade moral por elas.

A presente investigação buscou defender a concepção de criança como ser social, ou seja, é importante perceber como acontecem as relações da criança na sociedade, compreendendo-a como sujeito de saberes e conhecimentos.

2.3.1.2 Concepção de Educação Infantil e Projeto Político Pedagógico

Na perspectiva de compreender a concepção de Educação Infantil prevista do PPP da Escola-Barco serão apresentados alguns recortes do referido documento. Na seqüência apresento o primeiro desses recortes:

... É a base para a criança que futuramente estará enfrentando uma escola de ensino fundamental, isto acontecendo esta criança será autônoma e dinâmica (grifo nosso PPP 2003:05)

O recorte do PPP da Escola-Barco sinalizava compreensão de Educação Infantil como espaço de escolarização da criança.

Segundo Maristela Angotti, a história da educação de crianças de 0 a 6 anos já passou por diferentes olhares. Segundo a referida autora começou pela:

... concepção de 'guarda infantil', originada nos idos da Revolução Industrial, quando as crianças das camadas populares eram exploradas como classe trabalhadora ativa; a concepção de "preparação para entrada na escola fundamental", influência norte-americana que tinha por base o caráter compensatório das desigualdades culturais; e a concepção de "alfabetização precoce" advinda de propostas pedagógicas como a de Maria Montessori, por exemplo. (ANGOTTI, 1994.:54)

Reconheço que a Educação Infantil não pode antecipar o processo de escolarização proposto na educação de primeira à quarta série, até porque o processo de escolarização precoce pode ser compreendido como uma maneira eficiente de disciplinar, formatar e controlar, ou seja, moldar a criança.

Ainda na perspectiva de analisar a concepção de Educação Infantil apresentada no Projeto Político Pedagógico da Escola-Barco, recorto mais um fragmento do referido documento:

... deve promover condições para que se processe o desenvolvimento global da criança de maneira harmoniosa; deve gerar meios que possibilitem à criança a construção de seus conhecimentos, sua autonomia e incluindo-a no grupo sem perder o aspecto lúdico de suas ações... A Educação Infantil deve promover a descoberta da criança sobre si mesma e sobre o mundo, através da investigação, do questionamento, da interação como outro e com os objetos, da experimentação, da sistematização do conhecimento.. (grifo nosso PPP2005:05)

Uma das primeiras lições que apreendi durante a minha convivência com o grupo GEPEC da FE- UNICAMP é que a palavra deve implica imposição de alguma coisa, portanto, inadequado em um projeto político pedagógico que busca a

... Inclusão dos múltiplos olhares de todos os sujeitos envolvidos na comunidade escolar... (PPP, 2003:01)

Solange Jobim e Souza e Sônia Kramer, sugeriram a Educação Infantil como espaço para:

... abordar não só aspectos relativos à construção de conhecimentos, mas também à afetividade e a criatividade, à paixão de conhecer, levando em conta, ainda os aspectos éticos, estéticos presentes no fazer educativo. (SOUZA e KRAMER, 1992:18).

Concordo com as referidas autoras sobre a necessidade de também considerar os aspectos afetivos, o que não tem nenhuma relação com a visão romântica de que os professores precisam amar seus alunos, sem estabelecer qualquer reflexão sobre o que significa a afetividade nos processos de ensino-aprendizagem. Compreendo a afetividade como uma possibilidade de materializar a empatia e a confiança na relação professor-aluno.

2.3.2 O Planejamento de ensino do grupo de professoras da Escola-Barco

José Cerchi Fusari compreendeu Planejamento de Ensino como:

...Um meio para facilitar e viabilizar a democratização do ensino.... O planejamento de ensino precisa ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão...O planejamento de ensino é o processo de pensar, de forma "radical"- o que significa buscar a raiz do problema; "rigorosa" – na medida em que faz uso do método científico; e "de conjunto" – pois exige visão da totalidade na qual o fenômeno aparece... O planejamento de ensino é algo muito mais amplo e abrange a elaboração, execução e avaliação... O planejamento, nesta perspectiva, é, acima de tudo, uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente...(FUSARI, 19...:45)

Compreendo o planejamento de ensino como expressão da intencionalidade da ação educativa, uma atividade coletiva, que envolve o planejamento e ação na perspectiva de melhorar a realidade escolar. Assim, é importante compreender que a realidade escolar é dinâmica e complexa, ou seja, o problema cotidiano não tem hora nem lugar para acontecer, portanto, o planejamento não pode ser uma estrutura fechada, um produto, mas um processo construído coletivamente pelos professores e alunos.

Analisando os planejamentos de ensino do grupo de professoras do ano de 2003, embora fossem privilegiados os conteúdos, os objetivos e as estratégias de

avaliação; havia espaço para relatar sobre as dificuldades na implementação do referido documento.

... muitas das atividades propostas dependerão da infra-estrutura da escola... No ano passado ficamos sem ter acesso á vários materiais, o que dificultou muito o trabalho pedagógico... (Plano de ensino da Professora Girassol 2003:04)

O recorte apresentado, também sugeria que a referida professora compreendia planejamento de ensino como espaço para registrar o emprego de materiais e recursos necessários para atingir as atividades propostas.

No ano de 2004, os planejamentos de ensino do grupo de professoras da Escola-Barco foram construídos coletivamente. Na organização do referido documento, a lista de conteúdos, diferente do ano anterior, não ocupava tanto espaço; aparece nos objetivos ouvir as vozes dos alunos, como também espaço para o desenvolvimento de projeto construídos coletivamente. Na seqüência apresento fragmento do planejamento coletivo das professoras Violeta e Girassol:

... Nosso planejamento tem como objetivo Promover o desenvolvimento individual e social dos alunos...O trabalho docente será orientado a partir dos conhecimentos dos alunos, para o desenvolvimento da autonomia deles.... Serão desenvolvidos com os alunos projetos a partir de questões do cotidiano escolar. Esses projetos serão discutidos com os alunos e readequados dependendo do interesse dos alunos e da realidade da sala (Planejamento de Ensino 2004: 1-3)

O recorte apontava tentativa de planejamento participativo, envolvendo professores e alunos, o que remete discussão de planejamento segundo José C. Fusari, o qual destacou que:

... O planejamento de ensino é o processo que envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente integração entre os educadores e entre os próprios educandos. (FUSARI, 1988:10).

No ano de 2005 o grupo de professoras continuou construindo o planejamento de ensino de maneira coletiva e participativa. Na seqüência apresento recorte do planejamento de ensino das professoras Violeta de Girassol:

...o nosso planejamento é amplo e flexível a qualquer nova situação... Não adianta redigir um planejamento estruturado com frases de efeito se na prática nada daquilo é realizado. É preciso tornar a escola acolhedora, agradável, e promotora de situações e eventos de qualidade. Nosso objeto é continuar trabalhando com projetos, pois os alunos se tornam mais seguros para expressar suas opiniões, pensamentos e idéias e nós também aprendemos nesse processo. (Planejamento de ensino 2005:01).

Para compreender o recorte apresentado recorri a Paulo Freire, o qual apropriadamente percebeu que:

... Ensinar é um ato criativo, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do (a) professor (a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender. (FREIRE, 1994:81).

Conviver com o grupo de professoras da Escola-Barco possibilitou-me compreender que no planejamento de ensino os conteúdos não precisam ser definidos *a priori*, mas construídos da parceria entre professores e alunos, mediados por processos dialógicos.

A partir do exposto, na da parte II, procuro fornecer elementos para que o possível leitor tenha elementos para compreender o contexto onde aconteceu a investigação .

Parte III

A Viagem: O movimento em direção a horizontes e possibilidades



Figura 10: Tela - O Pantanal

(Autor: Benedito Nunes)

3.1 Da minha luneta: o encontro com as professoras da Escola-Barco:

A ciência pode classificar os órgãos de um sabiá
Mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular quantos cavalos de força
existem
Nos encantos de um sabiá.
Quem acumula muita informação perde o condão de
adivinhar: divinare.
Os sabiás divinam.
(Manoel de Barros)

Logo que iniciei o doutorado em Educação na pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, acreditava que com o domínio do referencial teórico e a escolha de metodologia adequada não encontraria nenhuma dificuldade na realização de uma pesquisa na área de educação. Porém, as experiências com o grupo de professoras da Escola-Barco possibilitaram-me compreender que deixar de ser indiferente à dor do outro; encontrar no grupo forças para enfrentar as mais duras dificuldades e ter esperanças por dias melhores são atitudes e experiências que não acontecem mediadas pela prática e discurso da Ciência Moderna, por isso a opção por investir em uma proposta de trabalho coletivo docente referenciada na Investigação-Ação na formação continuada de professores.

A presente viagem de pesquisa começou em março de 2003, quando encaminhei a proposta de investigação à direção da Escola-Barco. Na época, foi sugerido que o projeto fosse apresentado durante reunião com membros da direção da escola. Mencionei que a proposta tinha como foco potencializar a parceria entre as professoras, logo a importância da presença delas durante a apresentação da proposta de pesquisa. Porém, ouvi em “alto e bom som” que primeiro deveria apresentar o projeto à direção e que, se aprovado, poderia então, ser apresentado às professoras.

Como estava chegando, “acatei a sugestão” e apresentei o projeto de doutorado à direção da escola, porém o episódio sinalizou necessidade de investir na formação

de grupo de professores como espaço de compreensão do professor como sujeito histórico, político, cultural, social e biológico.

Como a proposta de investigação foi aprovada pela direção da escola, iniciei em abril de 2003 o processo de aproximação com as professoras. Na época, acreditava que esta aproximação poderia acontecer a partir de um convite por escrito para conhecerem o projeto de investigação. O convite foi elaborado e fixado na sala de reunião, prevendo dois horários: um às professoras do período matutino e outro às do período vespertino, porém não apareceu ninguém nos horários previstos. O convite foi re-escrito e novamente ninguém compareceu.

Reconheço que, à época, não desisti da Escola-Barco, porque estava lendo a obra "Pedagogia da Esperança" (1994), de Paulo Freire. Logo nas primeiras páginas o referido autor sabiamente destacou que:

... não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. (FREIRE, 1994:10)

Refletir sobre as palavras de Paulo Freire impediu-me de desistir, afinal estava iniciando a investigação na Educação Infantil também com o sonho e a esperança de compreender o meu papel social como professora da Universidade Federal de Mato Grosso.

O fato das professoras não terem comparecido às reuniões indicava que talvez a forma de aproximação adequada, para aquela realidade, não fosse o convite por escrito, ou seja, era preciso mudar de forma, mas não desistir de realizar a investigação na Escola-Barco. Paulo Freire destacou que:

... Uma coisa é perceber que as táticas, enquanto caminhos de realização do sonho estratégico se dão, se fazem se realizam na história, por isso mudam, e outra é simplesmente desistir de sonhar. Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. (FREIRE, 1994:91).

Considerando que tinha autorização da direção para freqüentar a Escola-Barco, decidi que o melhor a fazer, naquele momento, era mergulhar no cotidiano escolar, o que possibilitou conhecer as professoras da Escola-Barco e conseqüentemente compreender o motivo da resistência inicial das professoras da Escola-Barco.

As professoras do período matutino da EMEI eram casadas, mães e com mais de uma década na atuação como professoras de Educação Infantil. Em seu cotidiano, realizavam, segundo minhas observações iniciais, algumas práticas coletivamente, como por exemplo, o planejamento e o desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Quanto às professoras do período vespertino da EMEI, a maioria era mais jovem, com pouco tempo de experiência na Educação Infantil. O trabalho docente dessas professoras era aparentemente construído individualmente, ou seja, não se percebiam iniciativas de trabalho coletivo docente. Porém, tinham a prática de fazer registros escritos das atividades desenvolvidas, o que poderia favorecer o movimento da investigação educativa.

Já as professoras do CEMEI também eram casadas, com anos de experiência na Educação Infantil. No trabalho docente dessas professoras, aparentemente, não eram potencializadas situações de trabalho coletivo docente.

Segundo FREIRE (1996), a construção da autonomia passa necessariamente pelo exercício de aprender a tomar decisões, mesmo correndo o risco de cometer erros. Levando em conta que os primeiros mergulhos no cotidiano escolar sugeriram que as professoras do período matutino da EMEI, diferente das demais, aparentemente, sinalizavam disposição para o trabalho coletivo docente, decidi direcionar o foco da presente investigação às professoras desse período.

A compreensão da resistência inicial destas professoras (período da manhã) em relação a minha presença no cotidiano não aconteceu do dia para noite. Foi preciso não apenas construir o referencial teórico para compreender o processo, como também estabelecer vínculos de confiança e afeto com as professoras. Na seqüência apresento fragmentos da fala das professoras Rosa e Violeta, pinçadas de um dos

meus diários de campo, que forneceram indícios para entender o movimento de resistência inicial das professoras:

Como você se comportaria se a diretora da escola não comunicasse sobre a presença de uma pessoa interessada em desenvolver uma pesquisa com as professoras? Aqui, nessa escola, é comum a direção definir as pesquisas que podem ser desenvolvidas aqui, sem levar em consideração a nossa opinião. Normalmente nós resistimos à entrada de estranhos que chegam por imposição da diretora. Normalmente eles não agüentam e vão embora, mas você resistiu e acabou conquistando a nossa confiança. Somos um grupo de professoras que resistimos às imposições. (DC-02)

No grupo ficamos mais fortes para enfrentar as pressões da direção. Onde já se viu: Você chega, passa um tempo andando pela escola e ninguém da direção fala nada para nós sobre você. Tínhamos que resistir a sua presença. Era a maneira de mostrar que somos um grupo que não podemos mais aceitar passivamente imposições. Não somos contra a realização de pesquisas envolvendo professores, porém isso não pode ser decidido apenas pela direção, nós temos direito de participar dessas decisões, enquanto isso não acontecer, vamos continuar resistindo a qualquer pessoa estranha. Você foi aceita no nosso grupo, pois soube respeitar o nosso ponto de vista e com isso conquistou a nossa confiança. (DC-02).

As falas das professoras sinalizavam a importância da constituição de grupo de professoras como espaço para resistir às adversidades presentes no cotidiano escolar. Adriana Varani ao discutir o grupo como espaço de re-existência mencionou que :

É bom ressaltar que é no grupo que as táticas enquanto processo de re-existência acontecem e por ser no grupo há confiança ao menos por aqueles que comungam do mesmo objetivo (VARANI 2005: 165)

Durante a maior parte do primeiro semestre de 2003, a minha condição foi de observadora na perspectiva de conhecer o cotidiano escolar como também a de ser aceita pelas professoras da Escola-Barco. Nesse período, compreendi que as investigações no cotidiano escolar requerem mais tempo para sua implantação, aliás,

um tempo bem maior do o que consta no modelo de pesquisa dentro dos princípios da racionalidade técnica. A implantação da investigação está atrelada à idéia de complexidade e à relação de confiança e cumplicidade entre os envolvidos, o que não acontece do dia para noite.

Com o estabelecimento dos laços de confiança e afeto com as professoras da EMEI matutino, o passo seguinte foi definir com elas uma primeira reunião para apresentar a proposta do projeto de doutorado e, conseqüentemente, iniciar o movimento de constituição do grupo de professoras que participariam do processo de investigação.

A referida reunião aconteceu no horário de TDC (trabalho docente coletivo)¹ que na época ocorria semanalmente: às quinta-feiras das 12h50min às 14h30 minutos.

Conforme projeto inicial do doutorado, mencionei que compreendia a saúde conforme a Carta de Ottawa de 1986, ou seja, que:

Para atingir um estado completo de bem-estar físico, mental e social os indivíduos e grupos devem saber identificar aspirações, satisfazer necessidades e modificar favoravelmente o meio ambiente. A saúde deve ser vista como um recurso para a vida, e não como objetivo de viver (Brasil, Ministério da Saúde 2001:19).

Em função de meus objetivos, destaquei que articular educação e saúde, na Educação Infantil, poderia potencializar condições para constituição de grupos de professoras interessadas em discutir a relação teoria e prática no trabalho docente, porém a referida proposta foi recusada pela maioria das professoras da Escola-Barco.

Eu até entendo a importância de articular saúde e educação... Mas você apresentou a proposta pronta. Não queremos ser executoras. Além disso, se a sua

¹ O TDC é um horário institucionalizado pela rede municipal de Campinas, porém a utilização desse espaço varia de escola para escola. No caso específico da Escola-Barco, no período que permaneci na referida escola, na maioria das vezes, esse espaço era utilizado para tratar de questões burocráticas, como planejamento de datas comemorativas, ou seja, pouco utilizado às discussões sobre a prática docente das professoras. Contudo, é importante registrar que a orientadora pedagógica não impôs resistência em liberar as professoras para utilizarem o espaço de TDC para as reuniões do grupo de professoras da presente investigação.

idéia de saúde for colocar a gente para ficar catando piolho em aluno, pode desistir. (DC-01)

Concordo com a professora Violeta, ou seja, não quero participar de projetos já previamente construídos. Além disso, quando o povo da saúde aparece, isso quando aparecem, eles sempre dizem a mesma coisa: Criança com verme na barriga não aprende... Criança com piolho não tem como prestar atenção no professor, perde muito tempo só coçando a cabeça... Eu não quero mais saber desse tipo de discurso. (DC-01)

Argumentei com as mesmas que as falas sinalizavam dois pontos de tensão: que estava apresentando um projeto já construído, sem a participação das professoras; que as professoras atrelavam saúde à idéia de medicalização².

Ao apresentar um projeto pronto, sem considerar a opinião das professoras, estava reproduzindo os princípios de uma pesquisa dentro dos princípios da racionalidade técnica, ou seja, que coloca o professor como mero implementador. Posteriormente, com o aprofundamento das leituras sobre Investigação-Ação, compreendi que, naquela época, o projeto de doutorado estava sendo desenhado a partir dos princípios da investigação-ação técnica (CARR e KEMMIS, 1988), na medida em que, nesse formato, há um líder que pensa e define ações, normalmente um

² A idéia de medicalização que defendia na época, dialogava com a concepção apresentada no Livro "Nascimento da Clínica" (1994) de Michael Foucault. FOUCAULT, assim entendeu o processo de medicalização:

Os anos interiores e imediatamente" posteriores à revolução viram nascer dois grandes mitos, cujo tema e polaridades são opostos: mito de uma profissão médica nacionalizada, "organizada à maneira do clero" e investida, ao nível da saúde e do corpo, de poderes semelhantes aos que este exercia sobre as almas; mito de um desaparecimento total da doença em uma sociedade sem distúrbios e sem paixões, restituída à sua saúde de origem. A contradição manifesta dos dois temas não deve iludir: tanto uma quanto a outra destas figuras onírica expressam como que em preto e branco o mesmo projeto da experiência médica. Os dois sonhos são isomorfos: um narrando de maneira positiva a medicalização rigorosa, militante e dogmática da sociedade, por uma conversão quase religiosa e a implantação de um clero da terapêutica: o outro, relatando esta mesma medicalização, mas de modo triunfante e negativo, isto é, a volatização da doença em um meio corrigido, organizado e incessantemente vigiado, em que, finalmente, a própria medicina desapareceria com o seu objeto e sua razão de ser. (FOUCAULT 1994:35).

Para FOUCAULT, a perspectiva medicalizante, organiza, controla e vigia a vida das pessoas e o processo de cura acontece de forma "desapaixonada" a partir dos princípios da disciplina, do rigor e das relações de poder.

especialista externo a realidade escolar e vários executores, geralmente os professores e demais membros da comunidade escolar.

Em relação ao segundo ponto, havia divergência de concepções de educação e saúde: a que defendia não estava relacionada à idéia de medicalização (FOUCAULT, 1994), ou seja, a de regulação médica da sociedade, através da classificação do que é saúde e doença, normal ou patogênico. Essa pareceu ser a concepção, na época, da maioria das professoras. Ao contrário, eu defendia a possibilidade de problematizar questões do cotidiano escolar na perspectiva de melhorar a saúde social dos atores da Escola-Barco.

A partir do exposto a professora Girassol teceu o seguinte comentário:

Tenho uma aluna que mora em uma casa feita de papelão, sem banheiro e com os pais o tempo todo alcoolizados. Há também alunos que passam a tarde toda trancados em casa, por não terem, nesse período, nenhum responsável. Certamente, esses alunos, têm saúde social prejudicada. (DC-01).

Mencionei que a fala da professora Girassol sinalizava que conhecia a realidade dos alunos da Escola-Barco, o que dialogava com Paulo Freire, o qual apontou a importância de conhecer a realidade dos alunos na construção do trabalho docente. Na oportunidade, questionei as professoras sobre a possibilidade de construirmos coletivamente o projeto de pesquisa a partir de questões do cotidiano escolar.

Vamos apenas definir o horário e o local da próxima reunião. Se vamos participar da pesquisa da Alfazema é importante antes parar para pensar. Participar de uma pesquisa é uma decisão importante, não podemos ser irresponsáveis nessa decisão. (Professora Violeta, DC-01)

Ficou acertado que o próximo encontro aconteceria no horário de TDC. Embora reconhecesse a pertinência da fala da professora Violeta, pois sinalizava maturidade e responsabilidade com o outro, não conseguia evitar pensar que o semestre estava andando a passos largos e nem sequer estava constituído o grupo de professoras que

participariam do processo de investigação do meu doutorado, o que me deixava bastante angustiada.

Hoje compreendo que esse “sentimento de desespero” em relação à constituição do grupo de professoras estava vinculado à concepção de pesquisa que trazia comigo, e que, até então, estava condicionada ao desenvolvimento de uma proposta linearmente estruturada, ou seja, sem muitos contratempos na implementação e com resultados alcançados de maneira tranqüila e rápida.

Na reunião previamente agendada, as professoras vieram com várias sugestões:

Achamos interessante a idéia de formar grupo de professoras para problematizar questões do cotidiano escolar, porém seria melhor se o foco da sua pesquisa ficasse com o grupo de professoras que trabalha com as crianças do GIII (5 anos incompletos até 6 anos)... Você não tem experiência em Educação Infantil, se abrir muito o seu leque, terá muita dificuldade de fazer suas análises. Eu posso fazer parte desse grupo. (Professora Girassol, DC 01).

Quem está com GIII, do período matutino, são as mais antigas da escola, portanto, poderia ajudá-la a conhecer a história dessa escola... Eu posso fazer parte dessa pesquisa. (Professora Violeta, DC-01).

Você precisa ficar com as professoras do GIII. Eu posso fazer parte desse grupo, porém é importante que soubesse que estou perto da aposentadoria, ou seja, não quero saber de muito trabalho... Resolvi participar desse grupo pelos vínculos de afetos e confianças que foram estabelecidos. (Profa. Rosa, DC-01).

Mencionei que achava pertinente a colocação das professoras, porém entendia que o coletivo de professoras da EMEI, período matutino, não era constituído apenas por professoras do GIII³, portanto, aceitar a referida proposta poderia estar, sem querer, fortalecendo algum tipo de segregação. Assim, era importante antes compreender

³ Agrupamento GIII, segundo resolução 06/03 SME de Campinas, atende crianças nas faixas etárias de 4 a 6 anos.

como foi o processo de construção da referida proposta das professoras. Na seqüência apresento fragmentos da fala de três professoras da EMEI, período matutino, que não fizeram parte do grupo da presente pesquisa, mas que estavam presentes na referida reunião e que serão identificadas como professora C, E e T;

Compreendo sua preocupação, até porque você passa idéia de que o seu interesse é formar grupos mediados pelo diálogo e não pela imposição. Aqui além de sermos colegas de trabalho somos todas amigas, portanto não haveria razão para discriminar ninguém. Gostamos de você e temos interesse em ajudar a construir a sua pesquisa. Após a sua proposta de formar grupos de professoras, ficamos conversando para encontrar o melhor meio de contribuir. Achamos que o caminho é direcionar o seu foco para os professores que trabalham com GIII. (professora C, DC-01).

Mesmo trabalhando na EMEI, a minha turma é de crianças com 3 anos, ou seja, com necessidades bem diferentes de uma criança de 5 a 6 anos. Acho que seu trabalho teria mais qualidade se limitasse seu foco de observação para as professoras do GIII, isso não significa que não iremos ajudar no que for preciso. (professora E, DC01).

Fica tranqüila, a decisão foi negociada entre nós. Somos todas amigas, jamais haveria discriminação e ou preconceito entre nós. Porém, achamos que você precisa direcionar o seu objeto de estudo. (Professora T, DC-01).

A partir do exposto, compreendi que a proposta apresentada pelas professoras da Escola-Barco era fruto de uma decisão coletiva, e, considerando que buscava ouvir as vozes das professoras no processo de re-construção dessa investigação, aceitei a sugestão de direcionar o foco da investigação às professoras do GIII.

O movimento de buscar ouvir as vozes das professoras da Escola-Barco, reconhecendo os conhecimentos dos atores da comunidade escolar, aproximava-me de Paulo Freire, o qual apropriadamente destacou que: *todos aprendem e ensinam, sem que isso signifique serem iguais ou que, quem ensina não aprende e quem aprende não ensina...* (FREIRE, 1994:141)

Assim, motivada pela possibilidade de aprender com o outro e com as professoras Girassol, Rosa e Violeta constituiu-se o grupo de professoras da Escola-Barco que participaria da presente investigação.

3.2 Investigação e constituição do grupo de professoras: movimento das tripulantes da Escola-Barco

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura,
que marcha, que não tem medo do risco,
por isso que recusa o imobilismo.
A escola em que se pensa,
em que se atua, em que se cria,
em que se fala,
em que se ama,
se adivinha,
a escola que apaixonadamente
diz sim à vida.
(Paulo Freire)

Após a constituição do grupo de professoras, o passo seguinte foi acertar o espaço e o tempo para as reuniões do grupo. O grupo decidiu que as reuniões aconteceriam semanalmente no espaço de TDC (quinta-feira, das 12h50 às 14h30), eventualmente poderia ser utilizado o espaço de TDI⁴ (terça-feira das 12h00 às 12h50).

Quanto ao espaço às reuniões ficou acertado que poderia ser a biblioteca; a sala de reuniões dos professores; a sala de vídeo; em baixo do pé de jambo (árvore frutífera utilizada como espaço para realização de várias oficinas de reciclagem de lixo e, como nome fictício de um dos avós do projeto da professora Girassol).

Adicionalmente, às reuniões semanais, no mês de junho de 2003, com a autorização do grupo de professoras, comecei a participar do cotidiano de sala de aula

⁴ O TDI (Trabalho Docente Individual) também é um espaço institucionalizado pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME) e apropriado de diferentes maneiras pelas escolas. No caso específico da Escola-Barco era utilizado na organização do trabalho docente. Porém, ao longo da experiência de trabalho coletivo docente, o grupo de professoras também foi incorporando esse espaço durante a realização dos projetos.

dessas professoras. A idéia dessa participação estava em captar indícios sobre a concepção de trabalho coletivo docente das professoras envolvidas.

Entendia que, diferente do período anterior à formação do grupo de professoras no qual conheci o cotidiano escolar na condição de observadora, nessa fase da investigação, não poderia mais permanecer nesta condição, uma vez que considerava o pesquisador parte imbricada no movimento da Investigação, como sugere os princípios da Investigação-Ação. Pensando nisso, propus estabelecer uma parceria com o grupo de professoras na organização do trabalho docente.

Que bom, assim eu fico com menos trabalho... Você, que é professora universitária tem condições de resolver os problemas do cotidiano escolar... (Professora Rosa, DC-01)

A partir da fala da professora Rosa mencionei que não era essa a leitura de parceria que defendia, ou seja, não acreditava no discurso que vinculava a presença de um especialista na resolução de problemas do cotidiano escolar.

Entendia que promover parcerias poderia facilitar as trocas de conhecimentos entre os atores envolvidos, desde que construída de maneira democrática e mediada pelo diálogo. Adicionalmente, mencionei que vincular a presença de um especialista externo na resolução de problemas do cotidiano escolar, de certa forma, estabelecia relação com a Investigação-Ação técnica. (CARR & KEMMIS, 1988)

A professora Girassol, ao ouvir a proposta de parceria, teceu o seguinte comentário:

Acredito nessa proposta de parceria, pois todos aprendem, todos ganham... Parceria não é apenas dividir tarefas, mas trocar informações e assim poder aprender com o outro. Além disso, o discurso da Alfazema não sugere que queira assumir o posto de dona da verdade. (DC-01))

Mencionei que concordava com a leitura da professora Girassol. Acrescentei que também entendia a parceria como possibilidade de refletir em grupo sobre o trabalho

docente e, quiçá, questionar o modelo de educação bancária, discutido por Paulo Freire na obra "Pedagogia do Oprimido". (1981).

Na referida obra, Paulo Freire compreendeu a educação bancária, como ato de transmissão de conhecimentos que nega a relação dialógica por não reconhecer o conhecimento do outro. Sugere como caminho para romper com esse modelo de educação compreender que:

... Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática "bancária", são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 1981:68)

A compreensão de educação de Paulo Freire motivou a professora Violeta a tecer o seguinte comentário:

O recorte que a Alfazema apresentou da obra de Paulo Freire mostra, que a educação acontece com mais intensidade se houver diálogo entre professor e alunos. (DC -01)

Na época, acreditava que a Investigação-Ação poderia potencializar condições para promover o trabalho coletivo docente como possibilidade de potencializar o diálogo e conseqüentemente a formação dos atores envolvidos. Porém, era preciso iniciar com elas a discussão sobre os princípios da Investigação-Ação.

Nesse movimento, questionei o grupo de professoras de que maneira poderíamos iniciar a discussão sobre os princípios da Investigação-Ação.

Acho bem mais interessante iniciar qualquer discussão com uma exibição de filme do que ficar lendo algum texto chato. Os filmes permitem um pensar mais solto. (Professora Girassol, DC-01)

A partir da sugestão da professora Girassol, afirmei ser importante conhecer as sugestões das demais professoras, o que contribuiria com o movimento de trabalho coletivo docente a partir da Investigação-Ação.

Eu também concordo com a professora Girassol. Discutir teorias a partir da exibição de filme é mais interessante. Ler um livro é bem mais cansativo, além da dificuldade da interpretação do texto. (Professora Rosa, DC-01).

O filme é uma maneira mais fácil para compreender o assunto, quando os sujeitos envolvidos não tem hábito de leitura e interpretação de texto. (Professora Violeta, DC-01)

Do exposto, mencionei que praticamente desconhecia filmes que poderiam ser utilizados para iniciar a discussão sobre trabalho coletivo docente referenciado na Investigação-Ação. Entretanto citei o filme "O Jarro", uma produção do cinema Iraniano, como possibilidade de fomentar a discussão sobre a pertinência do trabalho coletivo na identificação e resolução de questões do cotidiano escolar, o que de certa forma, estabelecia relação com os princípios da Investigação-Ação defendida na presente investigação. Porém, acrescentei a necessidade de buscar outras referências de filmes na perspectiva de ampliar as opções de escolha.

Não me lembro de ter visto nenhum filme do cinema Iraniano, portanto, assistir um filme desse país, para mim, já é um aprendizado. Só conheço o Irã por imagens veiculadas nas revistas, mas filme nunca vi nada. (DC -01)

A partir da fala acima, o grupo de professoras decidiu pela exibição do filme "O Jarro". Na ocasião, registrei que reconhecia a opção do grupo de professoras, embora entendesse ser necessário também buscar caminhos para instaurar o hábito de leitura no grupo de professoras, o que poderia contribuir não apenas na interpretação de textos, ou na produção de textos escritos, mas também na construção de conhecimentos e no movimento de Investigação-Ação.

Sei que assistir um filme é uma forma prazerosa de aprender, porém, compreendo a pertinência das palavras da Alfazema. Temos que criar hábito de leitura. Se não aprendermos a gostar de ler, fica difícil introduzir o prazer da leitura nos alunos. (Professora Jasmim, DC-01)

Da fala da professora Jasmim, ficou acertado pelo grupo de professoras, que a reunião posterior à exibição do Filme “O Jarro”, seria utilizado para leitura de um texto sobre Investigação-Ação. Adicionalmente foi estabelecido pelo grupo, que eu seria a responsável pela seleção do material para leitura e que o mesmo não poderia ser muito extenso.

Podemos utilizar o espaço da próxima reunião para leitura de textos sobre Investigação-Ação. Como não conhecemos nada sobre o assunto, seria interessante que o texto fosse de fácil compreensão, de preferência curto. (Professora Rosa, DC-01).

Concordo com a professora Rosa e acrescento que a Alfazema poderia ser a responsável pela escolha do material, já que nós não temos acesso à internet e nem a biblioteca da Unicamp. (Professora Girassol, DC-01).

Sobre a exibição do Filme “O Jarro”, os comentários, mostraram que as professoras se identificaram com os conflitos enfrentados pelo professor da película na tentativa de envolver a comunidade na resolução de problemas do cotidiano escolar, o que favoreceu o movimento de discussão sobre a importância de promover o trabalho coletivo docente a partir da problematização de questões do cotidiano escolar.

O filme discute as dificuldades do professor envolver a comunidade escolar na resolução de problemas do cotidiano escolar. Aqui, a nossa realidade não é muito diferente. Porém, o professor superou as dificuldades iniciais, sensibilizou a comunidade escolar e também envolveu os alunos. Talvez o caminho para fortalecer o trabalho coletivo seja a partir da resolução de questões do cotidiano escolar, ou seja, partir da prática, do concreto. (Professora Girassol, DC-01)

Embora a exibição do filme tenha favorecido a discussão sobre Investigação-Ação como possibilidade de promover o trabalho coletivo docente, ao refletir sobre a prática de exibir o referido filme, a partir de um olhar de fora, possível pelo distanciamento do tempo e também pelo amadurecimento da minha compreensão de Investigação-Ação, compreendi que ao sugerir a exibição do filme, estava de certa

forma, direcionando o olhar das professoras, ou seja, praticando uma forma de intervenção.

Cabe destacar que durante a experiência com o grupo de professoras, em vários momentos, fiquei angustiada em relação ao meu papel nesse grupo de professoras.

Reconheço que, às vezes, assumi o papel de mediadora dos diálogos entre as professoras, o que não significa dizer que estava na condição de ser passiva como forma de respeitar a opinião do outro, mas de potencializar os diálogos das professoras. Em outras situações era clara a minha intervenção, sinalizadas nos recortes de literaturas a serem lidos; na escolha de filmes a serem exibidos; no direcionamento das reuniões, na definição de algumas ações, fatores que poderiam, de certa forma, descaracterizar a opção, da presente tese, de assumir o diálogo e as práticas democráticas como princípios norteadores para instaurar o movimento de Investigação-Ação.

Contudo, encontrei conforto na leitura de Paulo Freire:

... É preciso porém, deixar claro que, em coerência com a minha posição dialética em que me ponho, em que percebo as relações mundo-consciência-prática-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-texto, a leitura do mundo não pode ser a leitura dos acadêmicos imposta às classes populares. Nem tampouco pode tal leitura reduzir-se a um exercício complacente dos educadores e educadoras em que, como prova de respeito à cultura popular, silenciem em face do “saber de experiência feita” e a ele se adaptem. A posição dialética e democrática implica, pelo contrário, a intervenção do intelectual como condição indispensável à sua tarefa. E não vai nisto nenhuma traição à democracia, que é tão contraditada pelas atitudes e práticas autoritárias quanto pelas atitudes e práticas espontaneístas, irresponsavelmente licenciosas... (FREIRE, 1994: 106-107).

O recorte acima minimizou a minha angústia, pois compreendi que estabelecer algumas intervenções não impedia o exercício da democracia, desde que os processos dialógicos fossem preservados. Assim, as minhas intervenções, durante a experiência do grupo de professoras da Escola-Barco, não foram compreendidas dentro da perspectiva da Investigação-Ação técnica. (CARR & KEMMIS, 1988).

O primeiro texto sobre Investigação-Ação selecionado foi “La investigación en la acción” (1994) de José Contreras. A escolha foi orientada pela concepção de investigação-ação do autor, que assemelhava-se a concepção que a presente investigação buscava defender, porém o texto estava escrito em espanhol, o que me deixou apreensiva em relação à aceitação ou não das professoras.

Quando vi que o texto estava em espanhol, pensei: Não vou entender nada! Porém o texto era de fácil compreensão e todas participaram da tradução... Gostei da idéia da Investigação-Ação defendida por Contreras, pois vincula a pesquisa como possibilidade de transformar a realidade. (Professora Jasmim,, DC-01).

Gostei do texto, principalmente da parte que menciona que a Investigação-Ação articula teoria e prática... Trabalho com arte, portanto, não compreendo teoria sem prática. (Professora Violeta, DC-01).

Achei o texto fácil de compreender... Mesmo que intuitivamente, o nosso trabalho docente é permeado pelos os princípios da Investigação-Ação de José Contreras. (Professora Girassol, DC-01).

Na oportunidade questioneei a professora Girassol na perspectiva de melhor esclarecer como ela percebia que os princípios da Investigação-Ação estavam presentes no trabalho docente do grupo de professoras.

No cotidiano escolar, a partir da identificação de um problema do cotidiano escolar, o coletivo de professoras se organiza na resolução do problema. (DC-01)

Embora a Investigação-Ação tenha compromisso com a transformação da realidade, não pode ser compreendida apenas como uma atividade coletiva de intervenção no cotidiano escolar, implica também em promover a transformação na prática docente, bem como a construção de conhecimentos.

Para a dupla CARR e KEMMIS(1988) a Investigação-Ação:

... se dispõe como um programa de intervenção ativa e de juízo prático conduzido por indivíduos comprometidos não somente com o entendimento do mundo, mas também com suas mudanças. (CARR e KEMMIS 1988:197)

No início do segundo semestre de 2003, o grupo de professoras da Escola-Barco ganha uma nova integrante, a professora Jasmim, que na época era professora do período vespertino da referida escola.

Há tempos venho nutrindo o interesse em trabalhar com a professora Jasmim, pena que os períodos são diferentes. Ela é como a gente, dinâmica, criativa e preocupada com os interesses dos alunos... Vamos re-organizar os nossos horários de reunião para que ela possa participar. (professora Violeta, DC-02)

Várias vezes ouvi a professora Jasmim reclamar da falta de entrosamento com o pessoal da tarde... Resolvi convidá-la, pois gosto dela e do seu trabalho como professora. Acredito que fazendo parte desse grupo ela se sentirá mais acolhida... Se os horários da professora Jasmim não coincidirem com a disponibilidade da escola, podemos fazer as reuniões em casa... (professora Girassol, DC-02)

Gosto da professora Jasmim e reconheço o trabalho pedagógico dela, sempre preocupada em valorizar os alunos... Também aceito organizar o horário das reuniões em função da disponibilidade da professora Jasmim (professora Rosa, DC-02)

A fala das professoras ratificava a idéia de que no trabalho coletivo docente também são considerados os laços afetivos, além é claro, da proximidade nas concepções de escola, educação e na relação aluno-professor.

Considerando que a professora Jasmim era docente do período da tarde da Escola-Barco, no segundo semestre, por sugestão do próprio grupo de professoras, as reuniões semanais passaram a acontecer (nas terças, quartas e quintas das 12h00 min às 12 horas e 50 minutos), na perspectiva de possibilitar a participação da professora Jasmim.

Nas reuniões durante o segundo semestre de 2003, comecei a socializar com o grupo de professoras os primeiros registros escritos da presente investigação. A idéia

desse movimento estava em potencializar as discussões sobre o desenvolvimento da presente investigação.

O movimento de socialização com o grupo de professoras os meus registros escritos possibilitou: aprender a ouvir as vozes das professoras; refletir sobre os conflitos gerados a partir da socialização de determinado registro e ampliar a compreensão de trabalho coletivo docente referenciado pela Investigação-Ação. Na seqüência apresento fragmento da fala da professora Girassol, que ressaltava a sua impressão sobre o movimento de socializar os registros escritos da presente investigação, bem como da sua leitura de pesquisa:

Acho interessante você socializar os seus registros com a gente, o que mostra o seu respeito em relação a nossa pessoa. Em minha opinião, nós professoras da escola pública não temos condições de fazer pesquisa, pois os pesquisadores são seres que vivem para pesquisar e estudar... Não são pessoas que vivem com baixos salários, pagam contas, cuidam de filhos e trabalham com pouca estrutura... Um pesquisador não poder existir no ambiente da educação infantil. (DC-02).

A fala da professora Girassol apontava compreensão de pesquisa e de pesquisador dentro dos princípios da Ciência Moderna, que entre outros, coloca o pesquisador como um “ser superior” distante da vida cotidiana e a pesquisa como algo acessível apenas aos seres iluminados, o que divergia das discussões de professor pesquisador orientadas pelo grupo GEPEC, que considerava o professor como ser autônomo e produtor de conhecimento a partir da reflexão da própria prática.

Na oportunidade, destaquei que buscava, durante a experiência com o grupo de professoras, valorizar iniciativas de investigação desenvolvidas pelo coletivo de professores a partir de questões do cotidiano escolar, o que poderia dar mais visibilidade ao trabalho docente, como também reconhecê-las como autores que produzem conhecimentos a partir da própria prática.

Durante uma das reuniões com o grupo, a professora Girassol informou à professora Jasmim sobre a importância de escrever um projeto de trabalho a ser

desenvolvido com as professoras do período matutino, tal projeto deveria ser levado à direção da escola, que o encaminharia à Secretaria Municipal de Educação (SME), na perspectiva de viabilizar a presença da referida professora também no período matutino.

Tenta escrever com a Alfazema um projeto de trabalho, uma oficina na formação continuada ou qualquer outra coisa e envie a secretaria municipal de educação, quem sabe há alguma possibilidade que permita a sua presença também no período matutino. (Professora Girassol, DC-02).

Imediatamente, a proposta da professora Girassol teve o meu apoio. Aproveitei para reforçar a idéia de construção de um projeto de trabalho coletivo que fosse abraçado pelo grupo de professoras da Escola-Barco, o que poderia trazer mudanças na prática docente e, quiçá, na realidade escolar.

Nesse movimento, sugeri à professora Jasmim que, para as próximas reuniões do grupo, organizasse uma proposta de projeto de trabalho a partir da identificação de uma questão/ um problema do cotidiano escolar.

A partir da sugestão de problematizar questões do cotidiano escolar, durante uma reunião, a professora Jasmim trouxe, para apreciação do grupo de professoras, a proposta de trabalhar com a reciclagem do lixo escolar. A seguir apresento os comentários do grupo de professora sobre a proposta da professora Jasmim:

Aqui temos vários problemas relacionados à coleta e reciclagem de lixo. O lixo da cozinha, por exemplo, é coletado e armazenado em sacos e colocados para fora da escola no final do período da tarde, porém só serão coletados pela prefeitura na manhã seguinte. (Fala da professora Rosa, DC-02).

Sei que evitamos os desperdícios de material escolar, mas mesmo assim ainda há sobras. Poderíamos aproveitar melhor essas sobras de material pedagógico. (Fala da professora Girassol, DC-02).

Gosto muito de trabalhar com reciclagem de material. Já pensou envolver a comunidade escolar em uma campanha de reciclagem de lixo? (Fala da professora Violeta, DC02).

As falas das professoras evidenciavam que conheciam o cotidiano escolar, como também sinalizavam disposição para o trabalho coletivo docente. Entendia que é na reflexão de questões do cotidiano escolar que efetivamente construímos a nossa maneira singular de ser e de atuar como professor.

Cabe ressaltar que, na época, compreendia cotidiano escolar a partir da leitura de Inês Barbosa de Oliveira, que o compreendeu como:

... Espaço privilegiado para produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais. Especialmente no que dizem respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais as professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos... O cotidiano escolar é, assim, um trabalho de busca de compreensão das táticas e usos que os professores desenvolvem no seu fazer pedagógico... A pesquisa do/no cotidiano escolar precisa, portanto, ser pesquisa-ação, ser participante, articular permanentemente teoria e prática, reconhecendo os saberes locais como válidos e legítimos (OLIVEIRA, 2000: 185-187)

Entendia que o cotidiano escolar não pode ser compreendido apenas como espaço de reprodução da estrutura social do modelo de sociedade, mas também espaço de criação; de produção de conhecimento, ou seja, que potencializa o pensar e o fazer uma outra escola.

As últimas reuniões com o grupo de professoras no segundo semestre de 2003, foram utilizadas para pensarmos como seria organizado o planejamento de ensino de 2004 do grupo de professoras. Na oportunidade, ficou decidido pelo grupo de professoras que no referido documento haveria espaço para realização de projetos.

Podemos articular no planejamento de ensino, que somos obrigadas a entregar logo no início do ano, espaço para desenvolvermos com os alunos projetos de trabalho a partir de questões do cotidiano escolar levantadas pelo grupo de professoras. (DC-02).

Considerando o exposto, sugeri que durante as férias as professoras amadurecessem a idéia de articular no planejamento de ensino espaço para realização de projetos de trabalho, o que sinalizava o início do movimento de Investigação-Ação prática (CARR & KEMMIS, 1988)

Os primeiros encontros de fevereiro de 2004 com o grupo de professoras foram utilizados para discussão dos planejamentos de ensino.

Na perspectiva de instaurar o movimento de articulação entre o planejamento de ensino das professoras e o desenvolvimento do projeto de trabalho a partir dos princípios da Investigação-Ação, trouxe para discussão o livro "Teoria crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado" (1988) de CARR & KEMMIS.

Destaquei que os referidos autores ressaltaram três condições necessárias na implementação da Investigação-Ação:

- *Que seja um projeto relacionado com a prática social, considerada como forma de ação possível de trazer melhorias;*
- *Que este projeto aconteça em forma de espiral de planejamento, ação, observação e reflexão, estando estas atividades implantadas inter-relacionadas sistemática e autocritamente;*
- *Que este projeto envolva os responsáveis pela prática em todos e em cada um dos momentos da atividade, ampliando gradualmente a participação no projeto à inclusão de outros professores influenciados pela prática, e mantendo um controle colaborativo do processo. (CARR & KEMMIS, 1988: 177).*

A partir do exposto acima, o grupo de professora teceu o seguinte comentário:

Olhando as minhas anotações, percebi que tanto José Contreras como a dupla Carr e Kemmis defenderam a Investigação-Ação como possibilidade de envolver as pessoas, como também a transformação da realidade. Acredito que articular no planejamento de ensino um projeto de trabalho de reciclagem de lixo, há possibilidade de envolver várias pessoas (alunos, professores, pais), como também a transformação

da realidade a partir da produção de objetos a partir da reciclagem do lixo. (Professora Jasmim, DC-03).

Se a Investigação-ação promove o trabalho coletivo; trabalhar com arte e educação, pode ser um caminho de favorecer a investigação-ação. (Professora Violeta, DC-03).

Nesse movimento as professoras começaram a apresentar as idéias de projeto de trabalho articuladas ao planejamento de ensino. Considerando que a professora Jasmim já estava escrevendo o seu projeto de trabalho, foi a primeira a apresentar:

Sempre gostei de trabalhar com educação ambiental. Nessa escola existem inúmeros problemas, entre eles o que fazer com o lixo escolar produzido. Penso em envolver a crianças na coleta seletiva de lixo escolar... (Professora Jasmim, DC-03).

Durante a apresentação da professora Jasmim, motivada pela idéia de também trabalhar com reciclagem de lixo, a professora Violeta teceu o seguinte comentário:

Aproveitando a idéia da professora Jasmim, poderíamos produzir coletivamente brinquedos, jogos e outros objetos, a partir do lixo reciclável... Minha idéia de projeto é implantar uma sucatoteca.. (Professora Violeta, DC-03)

Na oportunidade mencionei que o fato da professora Violeta propor parceria era potencializador para trabalho coletivo docente como possibilidade de transformar a realidade escolar, pois sinalizava a união do referido grupo e o interesse pelo trabalho coletivo docente.

Na reunião seguinte, a professora Girassol, socializou a sua idéia de projeto articulado dentro do planejamento de ensino:

Como muitas crianças são cuidadas pelos avós, pretendo aproximá-los do cotidiano escolar, para contarem suas experiências sobre o cultivo de vegetais, alimentação e saúde. (Professora Girassol, DC-03).

Aproximar a família do cotidiano escolar poderia significar o início de um processo de inclusão social, pois compreendia que através desse envolvimento as famílias poderiam: desenvolver posturas de reivindicação; participar do processo de construção do planejamento de ensino e do projeto político pedagógico da escola; compreender melhor a função da Educação Infantil como também perceber a responsabilidade da família na educação dos filhos.

Adicionalmente, nesse encontro, mencionei que, nas idéias de projeto de trabalho de cada professora, era possível perceber indícios de que o grupo de professoras da Escola-Barco tinha como característica os seguintes traços:

- Relação de afeto e confiança entre os envolvidos;
- Atitudes de ajuda em relação ao outro;
- Aceitação das diferentes opiniões;
- Abertura para compartilhar idéias e interesses;

Na seqüência a professora Jasmim teceu o seguinte comentário:

Em minha opinião, a Alfazema definiu corretamente o nosso grupo. Das leituras que fizemos de Paulo Freire, acho que também somos um grupo que acreditamos no diálogo como possibilidade de troca de experiência. (DC-03)

Delimitada a idéia inicial dos projetos das professoras, sugeri que organizassem para os próximos encontros um esboço escrito dos projetos a serem desenvolvidos. Porém, no encontro seguinte apenas a professora Jasmim trouxe o material escrito, as demais professoras alegaram que não sabiam redigir um projeto de trabalho.

Um grupo só prospera quando é mantida acesa a chama da solidariedade... Eu gosto de escrever e não vejo problema nenhum em ajudar na redação dos projetos. (Professora Jasmim,DC-03)

A fala da professora Jasmim fortaleceu a leitura de que estava diante de professoras solidárias e que acreditavam no grupo como espaço de formação, acolhimento e dispostas a desenharem outra forma de fazer a educação.

Sobre a opção da professora Jasmim em ser a escriba do grupo, de certa forma não me atormentava, pois compreendi com Jorge Larrosa que:

... O escritor não inventa, nem desmascara, nem descobre. O que o escritor faz é reencontrar, repetir e renovar o que todos e cada um já sentimos e vivemos o que nos pertence de mais peculiar, mas a que os imperativos da vida e das rotinas da linguagem nos impediram de prestar atenção: o que ficou na penumbra, semi-consciente, não formulado, privado de consciência e de linguagem, ou ocultado pela própria instituição da consciência e da linguagem. (LARROSA, 2001:47)

As reuniões do grupo de professoras seguiam normalmente, quando um fato importante aconteceu no final do mês de abril de 2004: O projeto da professora Jasmim fora aprovado pela Secretaria Municipal de Educação, o que representou a primeira vitória do grupo de professoras, além é claro, de tornar possível a melhor integração da referida professora com as demais professoras do período matutino.

Sei que algumas vezes, durante a construção do projeto da professora Jasmim, dei algumas sugestões erradas, o que causou estranhamento e conseqüentemente perda de tempo, porém fico muito feliz com a possibilidade de passar a contar com ela também no período matutino. (Professora Rosa, DC-03)

Mencionei que no coletivo constituído por pessoas que pensam da mesma forma dificilmente há espaço também para formação, até porque são nos embates de idéias que novos conhecimentos são construídos:

... No coletivo, está (com certeza) o único espaço de reflexão que ainda resta àqueles que dele participam. Nele também, talvez esteja, em gérmen, o desenvolvimento pleno das capacidades do professor, sem suas tentativas de síntese entre teoria e prática na esfera docente (DICKEL, 1996:171).

A experiência com o grupo de professoras da Escola-Barco mostrou que o trabalho coletivo docente promove condições para possíveis mudanças no trabalho pedagógico.

No trabalho coletivo é possível conhecer a história de vida dos professores, discutir problemas do cotidiano escolar... Nem sempre sozinha é possível fazer alguma coisa, mas no coletivo de professores, juntando força, idéia, ânimo e persistência dá para pensar em fazer alguma coisa. (Professora Violeta, DC-03)

A fala da professora Violeta sinalizava compreensão de professor, como ser histórico, cultural, político, reflexivo e coletivo; capaz de construir conhecimento a partir dos saberes da experiência⁵ agregados nas práticas pedagógicas e sociais vivenciadas.

No primeiro semestre de 2004 os projetos de trabalho começaram a ser desenvolvidos. Nesse movimento compreendi que o professor ao interagir com o outro, durante a implantação do seu projeto, também incorpora novos saberes necessários à construção da sua identidade profissional.

Em outras escolas já havia desenvolvido alguns projetos, porém contando apenas com a participação dos alunos... Essa experiência de trabalho coletivo docente, possibilita não apenas parceria entre as professoras na perspectiva de ajudar no desenvolvimento dos projetos, mas também como possibilidade de refletir sobre a nossa prática docente e conseqüentemente na profissão de professora. (Professora Jasmim, DC-03)

Durante as reuniões do primeiro semestre de 2004, a professora Jasmim manifestou interesse em transformar o seu projeto de trabalho em projeto de pesquisa e assim, submetê-lo ao processo seletivo do programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp.

⁵ Maurice Tardif(1991), compreendeu saberes da experiência como:

...um conjunto de representações a partir dos quais o (a)s professor(a)s interpreta(m),compreende(m) e orienta(m) sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (TARDIF,1991:218)

Os encontros com o grupo de professoras, as leituras sugeridas, assim como o desenvolvimento integrado dos projetos de trabalho me estimularam a tentar voltar estudar. Estou pensando em transformar o meu projeto de reciclagem de lixo em um projeto de pesquisa e submetê-lo ao processo de seleção do mestrado da Unicamp. Para concretizar esse sonho preciso da ajuda de todos do grupo. (Professora Jasmim, DC-03)

Considerando o interesse da professora Jasmim, os encontros individuais, passaram a acontecer aos domingos na residência da referida professora para leitura de textos necessários a elaboração do seu projeto de pesquisa.

O mês de julho de 2004 chegou e com ele trouxe férias à tripulação e passageiros da Escola-Barco. Porém, dessa vez eu e a professora Jasmim não paramos; era preciso escrever o projeto de pesquisa da referida professora. Assim, no mês de julho, duas vezes por semana, nos reunimos na casa da professora Jasmim para leitura de textos e redação do projeto de pesquisa. No final de julho, a primeira versão do projeto "Reciclagem do lixo: Eu, o outro e a natureza"⁶ estava pronta

No transcorrer do quarto semestre de convivência com o grupo de professoras da Escola-Barco, movida pela intenção de publicar a experiência de trabalho coletivo docente do grupo de professoras, busquei aproximação da concepção de pesquisa defendida por BEILLEROT (2001) e por FIORENTINI (2004), os quais destacaram a necessidade de publicar, comunicar, socializar a pesquisa. Nesse movimento sugeri ao grupo de professoras o exercício de escrevermos coletivamente os resumos dos projetos de trabalho para o II Seminário Fala Outra Escola.

O referido seminário é um espaço organizado pelo GEPEC e destinado a dar visibilidade aos conhecimentos produzidos pelos professores.

Acho os nossos projetos interessantes, já que discute questões do cotidiano escolar e permite a integração de vários membros da comunidade escolar. (Professora Girassol, DC-04).

Acrescentei que as vivências no grupo de professoras, forneceram elementos para acreditar que o professor da escola pública produz conhecimento pertinente a partir dos saberes da experiência.

Embora a produção de conhecimentos fosse um dos pré-requisitos à pesquisa, segundo BEILLEROT (2001), sistematizar as informações, analisar os dados e escrever sobre a experiência, também são requisitos de um pesquisador.

Compreendia que uma das fragilidades dos projetos das professoras e que dificultou inclusive assumir o referido movimento como Investigação-Ação, foi a capacidade de escrever sobre a experiência. Porém, não poderíamos fazer dessa dificuldade uma barreira intransponível à participação do referido seminário.

Para reforçar a minha linha de pensamento citei um fragmento do livro *Pedagogia da Esperança* (1994) de Paulo Freire, no qual o referido autor sabiamente destacou que *não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança*. (FREIRE, 1994:91).

A partir do exposto, a professora Jasmim teceu o seguinte comentário:

Não temos que temer em apresentar os nossos projetos na academia. Somos um grupo que acredita no trabalho coletivo docente como possibilidade de fazer uma outra escola. Enfrentamos muitas dificuldades e não desistimos. Acho que apresentar os nossos projetos pode ser uma boa oportunidade para socializarmos as nossas idéias também nos espaços da universidade. (DC-04)

Os resumos foram então, redigidos coletivamente e apresentados na forma de pôster no II Seminário Fala Outro Escola⁷. Acredito que essa experiência do grupo de professoras da Escola-Barco foi bem interessante. Primeiro, porque a academia, de certa forma, reconheceu os projetos das professoras da Escola Barco, fazendo nascer no grupo a idéia de professor que investiga a própria prática; Segundo, trouxe certa

⁶ No anexo 06 apresento o projeto de pesquisa da professora Jasmim submetido no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação-Unicamp.

⁷ No anexo 4 são apresentados os resumos dos trabalhos apresentados no II Seminário.

visibilidade ao trabalho pedagógico das professoras da Escola-Barco; Terceiro, fortaleceu a idéia de grupo também como espaço de formação do professor de Educação Infantil.

Ainda no segundo semestre de 2004, a professora Jasmim participou do processo seletivo do Programa de Pós Graduação da Faculdade da Unicamp de 2005, na área 4 "Ensino, Avaliação e Formação de Professores". A professora Jasmim passou pelas etapas de análise do currículo e pela prova escrita.

As reuniões do segundo semestre de 2004 também foram utilizadas para elaboração do projeto Sucatoteca e o de Oficina de Arte e Educação, coordenados pela professora Violeta.

O projeto Oficina de Arte e Educação emergiu do interesse da comunidade escolar em aprender a produzir arte a partir da reciclagem de lixo. Já o projeto sucatoteca nasceu da necessidade de armazenar os objetos a partir da reciclagem de lixo⁸.

A implantação desses projetos abriu perspectiva para envolver a comunidade escolar, sinalizando o potencial do trabalho coletivo docente como possibilidade de transformar a realidade escolar.

Iniciamos o último semestre de convivência com o movimento de construção do planejamento de ensino de 2005. Desses encontros, recorro fragmento da fala da professora Jasmim, que sinalizava nova compreensão de planejamento de ensino:

Minha leitura de planejamento de ensino mudou muito, desde que comecei a participar das discussões que acontecem nesse grupo. Em 2003, entendia o planejamento como espaço para listar conteúdo que seriam trabalhados ao longo do ano acadêmico. Em 2004, passo a perceber o planejamento de ensino também como espaço para ouvir as vozes dos membros da comunidade, ou seja, comecei a abrir espaços no planejamento para o desenvolvimento de projetos de trabalho. Em 2005,

⁸ Na parte VI, item 4.4 é apresentado com maior riqueza de detalhes os projetos: Sucatoteca e o Oficina de Arte e Educação.

depois de ler autores como Paulo Freire, percebi a necessidade do planejamento também incorporar o contexto social onde a escola está inserida... Antes não havia parado para pensar o planejamento de ensino pode tanto potencializar condições para garantir autonomia dos sujeitos como também domesticá-los. (DC-05)

A partir do exposto, mencionei que o planejamento de ensino não pode ser compreendido como uma montagem neutra de conhecimentos, já que reflete os compromissos políticos, culturais e sociais do coletivo de professores.

A experiência de trabalho coletivo docente do grupo de professoras da Escola-Barco forneceu elementos para compreender o currículo escolar como um conjunto de ações necessárias à formação humana, que diverge da idéia de currículo como “grade curricular”, ou seja, como capacidade de aprisionar e delimitar os conhecimentos

Aprendi a perceber o currículo não apenas considerando os conteúdos. Compreendi que os conteúdos são importantes, porém faz-se necessário selecionar esses conteúdos levando em considerando as vozes dos alunos, como também o contexto onde os meus alunos vivem. (Professora Jasmim, DC-05)

Na oportunidade mencionei que o currículo imprime uma identidade à escola e aos sujeitos que ali participam. Assim, o currículo permite que os conhecimentos abordados extrapolem os muros da escola, mediante as ações dos que compartilham a vida escolar, apropriando-se dos conhecimentos sociais, ou seja, através do currículo em ação.

Corinta Maria G. Geraldi apropriadamente definiu currículo em ação como:

... conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não, dentro ou fora da escola, mas sob a responsabilidade desta, durante a trajetória escolar. (GERALDI 1994:117)

Compreendo que agregar no currículo as vivências dos alunos não significa menosprezar a importância dos conteúdos, mas abrir perspectiva para discutir o modelo de sociedade, uma vez que a cultura reflete aceitação ou negação de determinados mecanismos de reprodução social.

As últimas reuniões do grupo de professoras foram utilizadas para avaliação da experiência de trabalho coletivo docente a partir do movimento de Investigação-Ação.

Durante a formação do grupo de professoras briguei muito com a Alfazema e ela comigo. Tivemos muitas divergências, mas acho que nós duas aprendemos com essas brigas. Eu não me tornei uma professora- Pesquisadora, mas as reuniões com o grupo de professoras me permitiram refletir sobre a minha prática docente... Para quem não queria mais saber de nada, apenas esperar o tempo da aposentadoria, estar envolvida no projeto sucatoteca é uma vitória do grupo de professoras. (Professora Rosa, DC-05)

Acho que realizei Investigação-Ação. Problematizei uma questão do cotidiano escolar, no caso discutir a reciclagem do lixo escolar e doméstico... Durante o desenvolvimento do projeto foram estabelecidas várias parcerias com professores, alunos, pais de alunos, cozinheiras e faxineiras, o que me possibilitou compreender a importância do diálogo da formação dos sujeitos. O projeto permitiu refletir sobre a minha prática docente. Hoje sou uma outra professora... Aprendi a registrar os dados e a escrever um projeto de pesquisa... Quase entrei no mestrado da Unicamp. Hoje acredito na força do trabalho coletivo docente como espaço de formação continuada de professores da educação Infantil. (professora Jasmim, DC-05)

Fui muito resistente em registrar os dados do projeto... Aprendi nas reuniões com o grupo de professoras... Revi meu conceito de projeto... Reconheço a importância do trabalho coletivo docente como possibilidade de trocas de experiências... Hoje não dou mais risadas quando a Alfazema diz: Professor da escola pública produz conhecimento. Ela está certa! Nós produzimos conhecimento. (professora Girassol, DC-05)

A experiência no grupo de professoras da Escola-Barco fortaleceu em mim, a idéia da Arte como área de conhecimento... Percebi o trabalho coletivo docente não apenas como possibilidade de envolver as pessoas, mas como possibilidade de melhorar a realidade escolar. (Professora Violeta, extraído do DC- 05) .

Na oportunidade mencionei que a experiência de trabalho coletivo docente mostrou que a busca das professoras por experiências de formação ocorre a partir da

realidade conhecida, como também pela constatação que muitos dos problemas do cotidiano escolar não são discutidos na formação inicial, sobretudo no modelo de educação dentro dos princípios da racionalidade técnica.

Refletir sobre as falas acima possibilitou-me inferir, que embora ocupasse um nicho diferente das professoras da Escola-Barco, portanto com experiências e saberes distintos, os diálogos foram preservados. Paulo Freire mencionou que:

... O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo não nivela, não reduz um ao outro (FREIRE, 1994:118).

Se, por um lado, partilhei as minhas experiências como professora da UFMT, as professoras também compartilharam suas experiências e saberes como professoras de Educação Infantil o que favoreceu: os processos dialógicos; o surgimento de laços de confiança e afeto; o trabalho coletivo docente; a Investigação-Ação.

Neste contexto durante a experiência de trabalho coletivo docente aprendemos a trabalhar com conflitos e tensões; a questionar a cultura de trabalho individual e a respeitar e valorizar a opinião do outro. Adicionalmente compreendemos que o afeto, a confiança e o carinho facilitam o movimento de trabalho coletivo docente, o que remete a SNYDERS (1988) o qual mencionou que o afeto não é antagônico ao conhecimento, uma vez que fornece energia e alegria para querer aprender.

3.3 Viagem investigativa: algumas rotas a conhecer

Cerca de dez formigas
Tentavam arrastar um caranguejo
Morto até a entrada
Da casa delas.
Mas não puderam recolher o caranguejo na casa
Porque a porta da casa era muito estreita.
Então as formigas almoçaram aquele caranguejo ali
mesmo.
Elas penetraram por dentro do caranguejo e comiam
As substâncias de dentro.
De outra feita eu vi uma formiga solitária a puxar
De fasto
Um marandová morto.
Ela puxava de fasto e nada

Não arredava do lugar um centímetro.
A formiga foi chamar as companheiras,
As formigas vieram em bando, muitas
E almoçaram o marandová ali mesmo.
O pitéu até desmanchando”.
(Manoel de Barros)

No poema “As Formigas”, Manoel de Barros destaca que uma formiga solitária, por mais que se esforce, não arrasta um marandová morto, porém fazendo parte de um grupo, devoram rapidamente o inseto, estabelecendo, de certa forma, relação com a concepção de trabalho coletivo docente que a presente investigação buscou defender, ou seja, como esforço coletivo de pensar e agir.

Na perspectiva de fornecer elementos para que o leitor compreenda a concepção de trabalho coletivo docente incorporada durante o movimento de construção da presente investigação, penso ser necessário discorrer sobre alguns conceitos que se somam a essa construção, como trabalho, trabalho coletivo na formação de professores.

3.3.1 O Trabalho, trabalho coletivo e trabalho coletivo docente

Karl Marx em O Capital (1975), mencionou que a diferença entre o pior arquiteto e a melhor abelha está no fato de que o arquiteto reflete antes sobre o movimento de construção do favo, para só depois construí-lo em cera. Assim, apenas a espécie humana conseguiu desenvolver cultura e linguagem através do trabalho, que deixou de ser uma atividade meramente garantidora da sobrevivência da espécie, tornando-se meio de formação do próprio trabalhador, de socialização do grupo e de transformação da sociedade.

Essa dialética homem-natureza é vista, ao mesmo tempo, como naturalização do homem e humanização da natureza. Toda a ação do homem sobre o mundo natural é uma ação de humanização da natureza, porém, é também uma naturalização do homem, pois ele deve desenvolver suas potencialidades internas para criar tudo a partir do trabalho. É a transformação da natureza e do homem através do trabalho.

O trabalho é portanto, segundo Marx, uma manifestação, a única manifestação da liberdade humana, da capacidade humana de criar a própria forma de existência

específica. Não se trata, certamente, de uma liberdade infinita porque a produção está sempre relacionada com as condições materiais e com as necessidades já criadas; e estas condições atuam como fatores limitativos em qualquer fase da história.

Assim, é através do trabalho, como relação ativa com a natureza, que o homem é, de certo modo, criador de si próprio; e criador não apenas da sua "existência material" mas também do seu modo de ser ou da sua existência específica, como capacidade de expressão ou de realização de si.

O trabalho enquanto categoria apresenta múltiplos significados, entre eles o histórico-ontológico. Nesse o trabalho se caracteriza como intercâmbio entre o homem e a Natureza, representando característica distintiva da espécie humana frente aos demais mamíferos.

Cabe destacar que, para garantir tal distinção, algumas modificações na anatomia humana foram necessárias, entre elas, o bipedalismo, que liberou as mãos para o trabalho, e o desenvolvimento do cérebro o que favoreceu a capacidade de pensar e agir. Assim, apenas a espécie humana conseguiu desenvolver cultura e linguagem através do trabalho, que deixou de ser uma atividade meramente garantidora da sobrevivência da espécie, tornando-se meio de formação do próprio trabalhador, de socialização do grupo e de transformação da sociedade.

Segundo Karl Marx::

Uma formação social nunca perece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas para as quais ela é suficientemente desenvolvida, e novas relações de produção mais adiantadas jamais tomarão o lugar, antes que suas condições materiais de existência tenham sido geradas no seio da mesma velha sociedade. É por isso que a humanidade só se propõe as tarefas que pode resolver, pois, se considera mais atentamente, se chegará à conclusão de que a própria tarefa só aparece onde as condições materiais de sua solução já existem, ou, pelo menos, são captadas no processo de seu devir. (MARX, 1975: 49)

Historicamente, o homem "primitivo", quando caçava e coletava alimentos na natureza, agia em grupo como possibilidade de superar as hostilidades do mundo

natural, ou seja, as atividades de trabalho eram também veículos de cooperação social, além de garantir a sobrevivência da espécie.

Com o domínio de técnicas de domesticação de animais e do uso da terra para agricultura, o homem deixou de ser essencialmente nômade, aumentou o seu poder sobre a natureza, passou a produzir mais do que o necessário para sua sobrevivência, e como consequência modificou as relações entre o trabalho e o trabalhador.

Segundo Friedrich Engels:

O desenvolvimento de todos os ramos da produção-criação de gado, agricultura, ofícios manuais domésticos, formou a força de trabalho do homem capaz de produzir mais do que o necessário para a sua manutenção. Ao mesmo tempo, aumentou a soma de trabalho diário correspondente a cada membro da gens, da comunidade doméstica ou da família isolada. Passou a ser conveniente conseguir mais força de trabalho, o que se logrou através da guerra; os prisioneiros foram transformados em escravos. Dadas as condições históricas gerais de então, a primeira grande divisão social do trabalho, ao aumentar a produtividade deste e, por conseguinte, a riqueza e ao estender o campo da atividade produtora, tinha que trazer consigo necessariamente – a escravidão. (ENGELS, 1975:181).

A partir do estabelecimento do capitalismo, passa a existir conflitos entre trabalhador e trabalho, potencializados pela divisão social do trabalho e pelo surgimento da propriedade privada.

Nesse movimento o produto fruto do trabalho, antes mesmo que o trabalhador possa realizá-lo, já pertence à outra pessoa e, como consequência o trabalho que deveria libertar e transformar o trabalhador acaba oprimindo, vigiando e alienando⁹ o trabalhador.

No capitalismo, segundo Gaudêncio Frigotto:

⁹ Marx (1975) entendeu que a alienação do trabalhador acontece quando o trabalho se transforma em objeto. Nesse movimento o trabalhador troca seu tempo, sentimento, aspirações por dinheiro e como consequência o fruto do trabalho passa a pertencer à outra pessoa e não ao trabalhador. Para Karl Marx a propriedade privada é a consequência e a causa do trabalho alienado. Adicionalmente a propriedade privada provocou ainda a divisão de trabalho, primeiramente entre trabalho manual e trabalho intelectual, e posteriormente em outras dicotomias como, por exemplo, a produção e o consumo; miséria e a riqueza. Estas divisões potencializaram o surgimento de conflitos de interesses, entre eles o conflito entre o individual x o coletivo; o público x o privado.

... Perde-se a compreensão, de um lado, de que o trabalho é uma relação social e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder e de violência; e, de outro, de que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para reprodução físico-biológica (mundo das necessidades), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, artísticas, de lazer e etc. (mundo da liberdade). (FRIGOTTO, 1989:14)

A partir do exposto é possível inferir, que na sociedade capitalista o conceito de trabalho foi construído dentro de princípios moralizantes e disciplinadores.

Tânia Maria Lima Beraldo ao discutir educação e trabalho, mencionou que:

... Numa sociedade como a capitalista, marcada por notórias contradições sociais e por formas de opressão nem sempre explícitas, a educação, interessada na promoção dos marginalizados e excluídos, precisa ser tributária da esperança, da crença no poder transformador da consciência e da coragem para confrontar com forças que se opõem ao projeto da humanização. (BERALDO, 2005:32)

Concordo que para trilharmos caminhos que levem a propostas de educação mais humanizadas, faz-se necessário melhorar a relação entre educação e trabalho. Porém, essa relação não pode estar fundamentada dentro dos princípios da racionalidade técnica, que separa a teoria da prática, ou seja, o trabalho intelectual do trabalho manual.

A discussão sobre a relação teoria-prática precisa ser inserida no processo de construção do conhecimento, como um todo, e do conhecimento educacional e docente, especificamente. A relação teoria-prática, concebida como práxis, está vinculada, de forma intrínseca, às relações entre educação e sociedade e à promoção do trabalho docente. Para Vásquez (1990),

a relação teoria e práxis é para Marx teoria e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, muda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teoria, na medida em que essa relação é consciente. (VASQUEZ, 1990:117).

Por entender as ações humanas como necessárias à transformação da natureza do próprio homem e da sociedade a relação entre trabalho e trabalho docente precisa ser entendida como dialética. A educação tem como função a socialização do saber,

não como simples aquisição erudita pela via da retransmissão, mas como a apropriação de uma realidade por meio da reflexão e da crítica, o que leva ao pensar autônomo e criativo.

Posteriormente ao mergulhar no cotidiano da Escola-Barco, percebi que há várias possibilidades de instaurar o trabalho coletivo docente, como bem ressalta Adriana Varani:

Há aqueles professores que se organizam a partir de projeto governamentais.... Há também a possibilidade da união de professores, voluntariamente, em função da busca de um pensar o seu trabalho pedagógico no cotidiano...(VARANI, 2005:111).

Neste contexto, o trabalho coletivo docente não pode emergir por imposição externa e nem limitar-se a trabalho de colaboração, o que pode configurar-se como "prestação de serviço". A base do trabalho coletivo docente precisa estar na participação voluntária e consciente como também na responsabilidade sobre as ações.

No trabalho coletivo docente é importante a participação de todos, porém essa participação só tem sentido se for consciente e principalmente responsável. Dessa forma, o trabalho coletivo docente repercutirá no cotidiano escolar. (Professora Violeta, DC-05).

Compreendo o trabalho coletivo docente referenciado na Investigação-Ação como um convite para que os atores da comunidade escolar construam e expressem suas concepções de mundo, mediados a partir de processo dialógicos, onde o conhecimento, a cultura e os diferentes saberes são continuamente re-significados nessas interações sociais, ou seja, um espaço de formação continuada.

A partir do exposto, na parte IV, passo a discutir os projetos de trabalho do grupo de professoras da Escola-Barco, na perspectiva evidenciar os limites e as possibilidades do trabalho coletivo docente referenciado na Investigação-Ação.

Parte IV

O brilho da viagem: Desafios da construção do trabalho coletivo docente referenciado pela Investigação-Ação



Figura 11 Tela: Casamento no Pantanal

(Autor: Nilson Pimenta)

4. Os projetos do grupo de professoras da Escola-Barco

*E de novo o ar que lhe faltara tanto tempo,
lhe entrou fresco nos pulmões.
E sentiu que de novo o ar lhe abria, mas com dor,
uma liberdade no peito.
(Fernando Pessoa)*

Escolhi iniciar essa parte com o poema acima, por reconhecer que promover o trabalho coletivo docente a partir da Investigação-Ação é semelhante ao ar que entra pela primeira vez nos pulmões de um recém nascido, ou seja, traz energia e ânimo, porém tanto o início do movimento da respiração pulmonar como a implantação do trabalho coletivo docente, a partir da Investigação-Ação, pode ser marcada por tensões e, às vezes, dores.

Durante a elaboração e implementação dos projetos de trabalho das professoras da Escola-Barco, o mote estava em mostrar que a realidade escolar pode ser transformada por meio do trabalho coletivo e solidário, tecido não a partir de imposição e pressão, mas sim mediado por processos dialógicos que permitam ouvir, respeitar e valorizar as vozes de todos os envolvidos.

Neste movimento compreendi que uma relação dialógica só acontece quando uma pessoa fala e a outra consegue compreender, continuando, desse modo, a conversa. Porém quando no diálogo começam a surgir dificuldades, o interlocutor vai aos poucos se calando. Nesse momento o interlocutor passa a ser ouvinte e o processo dialógico fica comprometido, sendo que a “posse” da conversa passa a ser do falante cabendo ao ouvinte a condição passiva.

Assumir o trabalho coletivo docente mediado por processos dialógicos implica em respeitar opiniões contrárias. Discutir as diferenças respeitando os distintos pontos de vistas é um movimento difícil para as pessoas autoritárias, que buscam nos discursos de conciliação “abafar” os conflitos, as tensões e as contradições.

Neste contexto, a experiência com o grupo de professoras da Escola-Barco evidenciou que nas escolas onde: o trabalho pedagógico é construído individualmente; organizam o tempo e o espaço físico de tal forma que os membros da comunidade escolar quase não se encontram, terminam por valorizar o modelo de educação autoritário, no qual poucos mandam e muitos obedecem.

Para o possível leitor compreender o movimento de construção da presente investigação, passo agora a apresentar os projetos de trabalho do grupo de professoras. Embora esses projetos tenham sido desenvolvidos de maneira coletiva, no processo de construção escrita da presente pesquisa, optei por apresentá-los individualmente, na perspectiva de facilitar a organização das idéias chave de cada projeto de trabalho, mesmo compreendendo que ao incorporar critérios de organização, separação e classificação, esteja também materializando o pensamento cartesiano.

4.1 O projeto de trabalho da professora Girassol

O verdadeiro amor não se conhece por aquilo que exige, mas por aquilo que oferece
(Jacinto Benavente).

4.1.1. Considerações iniciais

Logo no início da convivência com a professora Girassol, percebi que diferente de muitas outras professoras de Educação Infantil ela não gostava de ser chamada de "Tia" pelos alunos. Durante uma reunião com o grupo de professoras, questionei-a sobre essa questão.

Na oportunidade a professora Girassol lembrou que havia adotado essa prática após conhecer o livro *Professora Sim, Tia Não* (FREIRE, 1997).

No livro "Professora Sim, Tia não", Paulo Freire fala que professor de criança tem que ser chamado de professor, caso contrário fica difícil manter o reconhecimento da profissão. Aqui muitos já acham que sou babá, já pensou se também assumir o tia?
(DC-01)

Na obra citada pela professora Girassol, Paulo Freire mencionou que o profissional da educação ao permitir ser chamado de tio ou tia perde a noção de professor como categoria profissional, o que colabora com a construção de um ser alienado e passivo, além de induzir a leitura de que ser professor de crianças não exige boa formação.

A referida obra de Paulo Freire articulada com a fala da professora Girassol remetia a discussão sobre as especificidades da profissão de professor de Educação Infantil. Assim, busquei saber como a professora Girassol compreendia essa profissão. Na seqüência apresento fragmento pinçados de um dos meus diários¹

Não gosto de ser chamada de tia, pois compreendo que o exercício da profissão é muito mais do que cuidar e educar crianças pequenas... Sei que há professores que separam o cuidar do educar. Eu não faço isso! Acho que são inseparáveis. Teoricamente o exercício dessa profissão deveria ser restrito às pessoas com formação específica... Porém, ao longo da minha experiência como professora convivendo com professoras de educação infantil, tanto com pós-graduação, como também com professoras apenas com o magistério, compreendi que não se forma um professor apenas com referências culturais... Os professores inesquecíveis são também aqueles que respeitam os conhecimentos dos alunos e também estabelecem relação de carinho e respeito com os estudantes. (Professora Girassol, DC-01)

A fala da professora Girassol remetia a discussão de vários pontos, entre eles, a necessidade de integrar cuidado e educação na Educação Infantil. Vale ressaltar que ainda há professores que conservam o binômio cuidar-educar, construindo o seu trabalho pedagógico a partir da escolha entre o cuidar e o educar, o que pode ser entendido como uma limitação no processo de formação desse profissional.

Adicionalmente o trabalho pedagógico da professora Girassol era permeado pelo afeto e pela valorização do discurso dos alunos. Paulo Freire mencionou que o discurso do "senso comum" pode até ser desorganizado e imperfeito, porém precisa ser o ponto

¹ O mesmo será realizado em outros trechos deste capítulo

de partida nos processos dialógicos na perspectiva de ampliar a leitura do grupo. O referido autor mencionou que:

Minha insistência de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto do senso comum para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. (FREIRE, 1986: 143).

Durante a minha convivência na Escola-Barco, percebi que a professora Girassol procurava conhecer sobre a história de vida dos alunos, utilizando a roda de conversa como meio para coleta de informações.

Antigamente não me preocupava em conhecer a história de vida dos alunos, achava que apenas a transmissão de conhecimentos era suficiente... Hoje conheço todos os alunos por nome, sei onde mora, o que comem, quem cuida e até alguns dos seus sonhos.... Aprendi a construir o meu planejamento de ensino levando em consideração as observações sobre a vida dos meus alunos... Dá muito mais trabalho, pois cada turma é uma realidade nova, ou seja, estou sempre mudando o meu trabalho pedagógico, porém o envolvimento com a turma é bem maior e o aprendizado desses alunos melhora muito.(DC-02)

A fala sugeria que a professora Girassol estaria incorporando alguns princípios da Investigação-Ação, pois orientava a construção do seu trabalho pedagógico a partir das observações sobre o cotidiano dos alunos na perspectiva de melhorar a realidade escolar.

Refletir sobre o papel da observação na construção do trabalho pedagógico da professora Girassol me possibilitou re-significar o conceito de observação que havia herdado da graduação em Biologia e do mestrado em Fisiologia. A idéia de observação que trazia até então, ainda estava vinculada ao método experimental-dedutivo. Nesse método, qualquer teoria para ser validada pela ciência precisa ser “testada”, através da experimentação que inclui a capacidade de observação, porém essa observação é despida de significados históricos, econômicos, políticos, culturais e sociais, ou seja, neutra e descontextualizada, o que não se aplica às pesquisas orientadas pelos princípios da Investigação-Ação.

Mergulhar no cotidiano escolar da professora Girassol mostrou que as observações não são neutras, mas permeada por inúmeros fatores que influenciam o processo de observação. Entre esses fatores, estão as bases epistemológicas do observador, como também as teorias e as metodologias utilizadas.

Nessa linha de pensamento, Rubem Alves destacou que as “teorias” podem ser compreendidas como “rede de pesca”, rede esta tecida por palavras e significados, ou seja, conceitos. Dependendo da malha usada pelo pescador, pesca-se determinado grupo de peixes, enquanto que outros escapam; da mesma maneira acontece nas pesquisas, dependendo das teorias e das metodologias utilizadas alguns dados são observados/pescados, enquanto que outros não.

Da mesma forma como os anzóis predeterminam os resultados da pescaria, os métodos predeterminam o resultado da pesquisa. Porque os métodos são preparados de antemão para pegar aquilo que desejamos pegar. (ALVES, 1996: 49)

As vivências com a professora Girassol e os demais membros do grupo de professoras me possibilitou compreender que a pesquisa tradicional, dentro de parâmetros cartesianos, desconsidera o contexto; procura dissipar as diferenças na perspectiva de encontrar a unanimidade, pois considera o conflito ruim à manutenção da ordem e o investigador, nessa modalidade de pesquisa, é sempre estranho à realidade escolar. A pesquisa no cotidiano considera o contexto; valoriza as diferenças, as singularidades como possibilidade de aquisição de conhecimento e o investigador é “parte” integrante do “objeto” da pesquisa.

Nessa escola já presenciei pessoas de várias universidades que vieram desenvolver suas pesquisas... Nós professoras, nem se quer éramos informadas o que eles queriam, e muito menos tínhamos algum retorno... Eles chegavam com os caderninhos, observavam as nossas aulas, anotavam muita coisa e não falavam quase nada, depois iam embora e nunca mais voltavam... Quando você chegou pensei: Mais uma dessas pesquisadoras... Porém, a primeira coisa que me chamou atenção foi que você dividia com a gente tudo o que anotava no seu caderninho... No começo achei diferente quando você propôs parceria para construir a sua pesquisa... Estava

acostumada com a idéia de pesquisadores que observavam, anotavam e iam embora, ou então, que mandavam à gente mudar isso ou aquilo na nossa prática... Com o tempo compreendi que conviver no dia-dia do nosso trabalho pedagógico, discutir com a gente as suas impressões, valorizar as nossas experiências enquanto professoras para compreender questões do cotidiano escolar, era uma outra possibilidade de fazer pesquisa. Um tipo de pesquisa onde não somente o pesquisador aprende e vai embora, mas todo o grupo aprende coisas novas. (Professora Girassol, DC-05)

Outra marca do trabalho pedagógico da professora Girassol estava na sua capacidade de planejar as atividades a serem realizadas com os alunos.

Reconheço que no início da minha convivência com a referida professora, compreendia planejamento de ensino do professor como ranço da educação tecnicista.

Diferente dos professores que defendem a ausência de planejamento prévio gosto de planejar e pensar no que irei construir com as crianças.... Mas não sou como eram as minhas professoras, que desconsideravam a opinião dos alunos, que tinham o planejamento como algo inviolável... Faço sim um planejamento prévio, mas isso não me impede de voltar atrás, de transformar o que havia pensado e principalmente de levar em consideração os meus alunos. (Professora Girassol, DC-02).

A fala da professora Girassol sinalizava que, embora o planejamento de ensino da referida professora fosse previamente organizado, não era uma estrutura hermeticamente fechada, pois permitia o “ir e vir” em várias situações; incluía a perspectiva de continuidade do trabalho pedagógico, e principalmente permitia a participação dos alunos e de outros membros da comunidade escolar.

Conviver com a professora Girassol, possibilitou-me desconstruir a leitura de que planejamento era característica do ensino tecnicista, portanto deveria ser abolido pelos professores que buscavam uma educação mais democrática.

A partir das considerações iniciais sobre o trabalho pedagógico da professora Girassol é possível começar a tecer os fios do movimento de construção do projeto de trabalho dessa professora

4.1.2 O movimento de construção do projeto de trabalho da professora Girassol

O início do projeto de trabalho da professora Girassol foi marcado por algumas dificuldades. A primeira, em relação ao conceito de projeto, uma vez que a referida professora não admitia sequer o uso da palavra projeto durante os nossos encontros.

Durante uma reunião com o grupo de professoras da Escola-Barco, cujo mote estava em organizar as idéias dos projetos de trabalho de cada professora, questionei a professora Girassol sobre a sua resistência em relação à palavra projeto.

Aprendi ao longo da minha experiência como professora que projeto na escola é uma coisa fechada e imposta pela secretaria de educação ou, então, pela direção da escola. Nós como professoras, nunca somos ouvidas, apenas implantamos os “projetos”... daí vem a minha resistência em relação ao termo. (Professora Girassol, DC-02)

O recorte remetia à discussão do conceito de projeto como algo imposto aos professores. Na época estava construindo com o grupo de professoras a idéia de projeto como possibilidade de garantir a autonomia no trabalho pedagógico, fortalecer vínculos de solidariedade, respeito entre os envolvidos e transformar a prática docente.

Considerando que a professora Girassol estava resistente em relação ao termo “projeto”, durante uma reunião com o grupo de professoras mencionei que respeitaria o ponto de vista da referida professora, embora fosse contrária a sua leitura. Na oportunidade, questionei a professora Girassol o que poderia substituir a palavra “Projetos”?

Para mim, projeto nasce na cabeça dos especialistas, que nunca deram aula na escola pública e que acabam impondo regras e normas a serem seguidas pelos professores... Prefiro trabalhar com a idéia de atividades funcionais.... As atividades funcionais nascem no cotidiano escolar, das necessidades dos professores e alunos, normalmente a partir da identificação de um problema e sem imposições externas. (Professora Girassol, DC-02).

A fala da professora Girassol de certa forma era semelhante ao conceito de projetos que a presente pesquisa defendia. Na perspectiva de melhor compreender o conceito de atividades funcionais, como também favorecer o embate de idéias como veículo de formação e construção de conhecimento, sugeri como proposta que o grupo de professoras buscasse informações sobre o conceito de atividades funcionais a serem socializadas na próxima reunião.

Na reunião seguinte nenhuma professora trouxe material para ser socializado.

Procurei encontrar alguma definição nos livros que dispunham em casa, mas não encontrei nada... (Profa. Girassol, DC-02)

Na oportunidade mencionei que quando não encontrava nada do que procurava em bibliotecas, e tinha disponibilidade para acessar a Internet, costumava acessar um site de busca. Disse que há vários sites de busca disponíveis, porém costumava entrar no www.google.com.br por considerá-lo mais abrangente. Nesse movimento encontrei que:

... As atividades funcionais são regulares (repetem-se sempre do mesmo modo, com pequenas variações) e são também "intermináveis", ou seja, não têm perspectiva de serem finalizadas. (www.tve.brasil.com.br)

A partir da apresentação da definição acima, questionei o grupo de professoras se era possível substituir projeto por atividades funcionais.

Eu não conhecia o conceito de atividades funcionais, mas acho que não pode ser aplicado para substituir o termo projeto, pelo menos não no nosso caso. No conceito apresentado, atividades funcionais são atividades que se repetem sempre da mesma forma. Na construção do nosso projeto cada dia é uma coisa... Mesmo quando projetamos alguma atividade pedagógica a ser compartilhada com todas as turmas, os imprevistos acontecem, as turmas são diferentes não dá para reproduzir a mesma coisa. (Professora Jasmim, DC-02)

Na oportunidade mencionei que entendia a proposta de criar espaço no planejamento de ensino de cada projeto para o desenvolvimento de "projetos"

construídos coletivamente, como possibilidade de promover a criatividade e a construção de conhecimentos, assim não dava para pensar em uma atividade linearmente organizada que se repete sempre da mesma maneira.

Acrescentei que alguns projetos de trabalho coletivo docente não são negociados pelos pares, mas impostos, porém, não era esse o movimento que estava sendo construído pelo grupo de professoras. Projetos construídos pelos professores podem promover mudanças no trabalho docente como também no cotidiano escolar. Na seqüência a professora Rosa teceu o seguinte comentário sobre a polêmica que havia sido instaurada:

Acho que pouco importa se usar "atividades funcionais" ou projeto... Se envolver os professores e ajudar a resolver os problemas da escola, pouco importa o nome utilizado. (DC-03)

Considerando a fala da professora Rosa, assumi que respeitaria a opinião da professora Girassol e não continuaria a discussão na esperança de que o movimento de trabalho coletivo docente a partir da Investigação-Ação forneceria elementos para posteriormente rediscutirmos o conceito de projeto. Porém acrescentei que entendia que os embates de conceitos eram fundamentais no processo de construção de conhecimento.

Durante uma reunião com o grupo de professoras com o objetivo de discutir as questões que seriam desenvolvidas nos projetos, a professora Girassol mencionou que vinha observado que a cada ano que passava aumentava o número de crianças cuidadas e educadas pelos avós. Nesse movimento apresentou como proposta: Aproximar os avós do cotidiano escolar, como possibilidade de favorecer a integração entre a escola e a família.

Segundo o relato do grupo de professoras, após a apresentação da proposta da professora Girassol, era comum na Escola-Barco caso de avós responsáveis tanto financeiramente, como pelo processo de cuidar e educar dos netos, seja em virtude do

desaparecimento dos pais (falecido ou preso), pela separação legal do casal, ou então, o mais comum, pela baixa idade dos pais desses alunos:

Aqui tem muitos avós que sustentam a família com a aposentadoria e olha que o valor é baixo. Tem muita gente desempregada, a coisa está difícil. (Professora Violeta, DC-02).

Na escola existem alunos que nem conheceram o pai, ou por serem presidiário ou assassinado. Quem cuida ou é a rua ou os avós. (Professora Rosa, DC-02)

A cada ano venho percebendo a presença de pais cada vez mais novos... Quem acaba cuidando da criança são os avós. (Professora Jasmim, DC-02)

Estimulada pelas falas das professoras, na reunião seguinte trouxe para o grupo de professoras como sugestão da leitura o texto “Educação infantil em Cuba: Um olhar Panorâmico” (Magda Carmelita Sarat Oliveira), que discutia o projeto de educação cubano “Educa a tu Hijo”, a partir do envolvimento da família nos processos educativos.

Da referida sessão de leitura, recorto o comentário da professora Girassol:

Ao ler o texto compreendi que a presença da família pode contribuir com o trabalho pedagógico dos professores. A questão está em como articular a vinda desses avós... A ideologia de Cuba é diferente do Brasil... Talvez no capitalismo onde muitos avós sejam obrigados a voltar ao mercado de trabalho após a aposentadoria para ajudar no orçamento familiar seja mais complicado mobilizar as pessoas. (DC-02)

O recorte apresentado remetia a discussão sobre a necessidade do professor também considerar o contexto no movimento de construção do seu trabalho pedagógico.

O contexto histórico-político-cultural determina as relações cotidianas, ou seja, nos períodos nos quais a sociedade vive sob a tutela do autoritarismo é muito mais difícil encontrar escolas que valorizam os processos dialógicos na construção de conhecimento se comparado aos períodos em que a sociedade experimenta a democracia. Assim como não é fácil encontrar escolas como locais de produção de

conhecimentos, uma vez que os professores são mal remunerados; não há incentivo à formação continuada; as condições físicas não são satisfatórias; não há valorização do trabalho coletivo docente; o aluno não tem o que comer e busca na escola apenas matar a fome e tantas outras barreiras que dificultam assumir a escola como espaço de formação e construção de conhecimento.

Sobre a idéia da professora Girassol em aproximar a família do universo escolar de certa forma aproximava-se dos princípios da Investigação-Ação de CARR e KEMMIS (1988), pois defendia não apenas o processo de transformação individual do professor, mas também a transformação da realidade social.

Porém, para que essa proposta de projeto se transformasse em uma proposta de Investigação-Ação, não bastava emergir de um problema levantado pela professora, propiciar condições para transformar a prática pedagógica, envolver vários membros da comunidade escolar e buscar transformar a realidade escolar, era também fundamental que fossem produzidos registros escritos dessa experiência.

Nessa perspectiva sugeri que a professora Girassol iniciasse os registros escritos, o que poderia favorecer o movimento de reflexão da experiência e também caracterizar o projeto como uma proposta de Investigação-Ação. Porém a professora Girassol mencionou que não realizaria registros escritos.

Eu não tenho tempo para fazer grandes registros... Não gosto de escrever... Gosto da ação, do agir... Esse negócio de ficar escrevendo não é comigo. (Professora Girassol, DC03)

Compreendia que uma das dificuldades no desenvolvimento das pesquisas no cotidiano escolar estava em favorecer a produção de registros escritos dos professores. Em várias oportunidades sugeri à professora Girassol que aproveitasse sua "capacidade" de observação e planejamento e investisse nos registros do seu diário de classe, como possibilidade de favorecer o processo de reflexão sobre o seu trabalho pedagógico.

Concordo com Sônia Kramer que apropriadamente destacou que:

...é pela escrita que passa fundamentalmente a reversão de uma situação de poder instituído, em particular no que se refere à formação de professores de Educação Infantil. (KRAMER, 1998: 34).

Porém, a produção de registros escritos configurou-se como fator de resistência da professora Girassol e de certa forma comprometeu o movimento de Investigação-Ação.

Na seqüência do desenvolvimento do projeto de trabalho da professora Girassol, durante uma reunião com o grupo de professoras, a referida professora trouxe os seguintes questionamentos: Como “sensibilizar” os avós a participarem do cotidiano escolar? Como articular os saberes e experiências desses avós dentro da minha proposta de planejamento de ensino? Como integrar os avós com as outras professoras e com o cotidiano escolar?

Os questionamentos da professora Girassol remetiam à discussão de dois pontos: que a referida professora estava iniciando o processo de reflexão do seu projeto de trabalho e, que ao socializar suas dúvidas com o grupo estava também mostrando que estabelecia relação de confiança com o grupo de professoras da Escola-Barco. Esses dois pontos dialogavam com o movimento de Investigação-Ação defendida pela dupla de pesquisadores Wilfred Carr e Stephen Kemmis. Para esses autores:

...a tarefa primordial da investigação educativa precisa ser a investigação participativa realizada por aqueles cujas práticas constituem precisamente a educação (CARR & KEMMIS (1988:174)).

Sobre os questionamentos da professora Girassol, na seqüência apresento fragmento das falas do grupo de professoras:

Antes de mais nada a professora Girassol precisa consultar o alunos. É importante saber se eles querem a presença dos avós na sala de aula... Você precisa também convencer a diretora sobre a importância da sua proposta (Professora Violeta, DC-02)

É importante marcar uma reunião de pais e mestre para apresentar a sua idéia e propor parceria. Nessa reunião, seria conveniente listar os possíveis convidados assim como a contribuição que cada um poderia dar. Com esses dados fica mais fácil tanto

montar um calendário de visitas como também estabelecer relação com o seu planejamento escolar. (Professora Jasmim, DC-02)

A reunião de pais e mestre foi agendada e o convite feito via caderno de anotações dos alunos, porém segundo o relato da professora Girassol a resposta dos pais foi baixa. Na oportunidade questionei o grupo sobre o motivo da baixa participação dos pais nas reuniões de pais e mestre.

Quando a nova diretora assumiu, no segundo semestre de 2002, mudou algumas relações sem consultar os envolvidos, o que gerou revolta na comunidade escolar e favoreceu o afastamento da família da escola... Para sensibilizar os familiares é preciso fazer um trabalho mais direto... Aproveitar na hora da saída e falar com os avós que buscam os netos sobre a sua proposta de trabalho. (Professora Rosa, DC-02)

Considerando que não era o foco dessa tese estudar as relações da direção com os demais membros da comunidade escolar, essa questão não foi devidamente aprofundada. Porém a idéia das “conversas” no final do período com os responsáveis poderia configurar-se como uma estratégia para estimular a participação dos avós no cotidiano escolar.

Entendia que estimular a parceria família X escola poderia favorecer o surgimento de novos caminhos em prol de uma educação que promova a autonomia e o exercício da cidadania. Assim, sugeri que o mote das parcerias com os avós fosse o de organizar ações pedagógicas a partir dos saberes desses atores articulados com o planejamento de ensino da professora, além, é claro, de trabalhar valores e princípios com as crianças em relação aos mais velhos.

A sugestão da professora Rosa de aproveitar a saída dos alunos e conversar com os avós sobre a importância da parceria escola x família começou a surtir resultados. A primeira parceria foi com o vovô Jambo.

Na perspectiva de fornecer pistas para que os possíveis leitores construam suas representações, o vovô Jambo era um senhor nordestino, com mais de 50 anos, viúvo, pouca escolaridade, único responsável pela criação e educação do neto, que como

tantos outros nordestinos migraram para o sudeste na esperança de melhorar de vida e, nas conversas, fazia questão de mostrar que não tinha medo de trabalhar.

Na reunião de planejamento da visita do vovô Jambo, o grupo de professoras da Escola-Barco resgatou a importância de aproximar os avós do cotidiano escolar, porém destaquei que era necessário ter claro como seria a participação desse avô na formação dos alunos de Educação Infantil.

Esse avô morou na zona rural do nordeste, deve saber muita coisa sobre medicina natural, cultura de vegetais... Tente articular esses saberes com o tema alimentação e saúde do seu planejamento. (Professora Violeta, DC-02)

Penso ser interessante deixar o vovô Jambo à vontade para falar.... Aproveite as informações dele para trabalhar várias áreas de conhecimentos. Não fique muito presa apenas ao tema do seu planejamento de ensino. (Professora Rosa, DC-02)

A partir das falas, percebe-se que o grupo de professoras compreendia a importância de aproximar a vida cotidiana dos alunos para o universo escolar, num movimento de diálogo e respeito na perspectiva de ampliar a consciência de todos. Para Paulo Freire:

... Na educação em geral como um ato de conhecimento, estamos defendendo uma síntese entre o conhecimento altamente sistematizado do educador e o conhecimento pouco sistematizado do aprendiz-uma síntese alcançada através do diálogo. (FREIRE, 1986:55).

Antes da visita do vovô Jambo no cotidiano escolar, a professora Girassol organizou um encontro para acertarem alguns detalhes. Ficou estabelecido que o encontro aconteceria logo no início do período, duraria cerca de uma hora e o avô teria liberdade para falar sobre as suas lembranças de vida na roça. A idéia era motivar o avô a falar sobre o que eles plantavam, o que comiam e como tratavam as doenças.

Segundo relato da professora Girassol durante esse encontro o vovô Jambo demonstrou interesse em ajudar, mas destacou que tinha medo de não ter o que ensinar.

O vovô Jambo disse que estava com medo de conversar com as crianças... Alegou que não havia estudado quase nada... Disse que não tinha o que ensinar. (Professora Girassol, DC-02)

A partir do recorte de fala da professora Girassol durante reunião com o grupo de professoras, questionei qual havia sido o encaminhamento da referida professora a partir da fala do avô.

Se a minha proposta de trabalho era aproximar os avós do cotidiano escolar já que sabia que muitos dos meus alunos eram cuidados e educados pelos avôs; se nos encontros do grupo de professoras, em várias oportunidades, falamos sobre saberes e conhecimentos da prática, da experiência, era importante deixar claro que compreendia que os conhecimentos de um ser não são adquiridos apenas nos bancos de uma escola. (Professora Girassol, DC- 02)

Na fala da professora era possível destacar três pontos de análise: reconhecia como objetivo do projeto aproximar os avós do cotidiano escolar, ou seja, desenvolver a função social da Educação Infantil; destacava o grupo como espaço de trocas e de formação de professores e, por fim, respeitava a pluralidade de saberes.

Dessa análise era possível inferir que o início do projeto de trabalho da professora foi orientado pelos princípios da Investigação-Ação. Porém não se caracterizou como Investigação-Ação pela fragilidade na produção de registros escritos.

Retomando a narrativa do projeto de trabalho da professora Girassol, o movimento de aproximação do vovô Jambo no cotidiano escolar, aconteceu de forma tranqüila.



Figura 12. Vovô Jambo na roda de conversa com os alunos da professora Girassol.
(Imagem produzida por Jane Vignado em maio de 2004)

Cabe ressaltar que durante a roda de conversa, a professora Girassol iniciou o movimento resgatando a importância de receber os avós na escola, destacando com os alunos os seguintes pontos: a possibilidade de aprender com outras pessoas, no caso com os avós; a importância do afeto e do respeito na relação entre avô X neto. Na seqüência o vovô Jambo narrou sobre o plantio de alguns vegetais de importância na alimentação humana.

Nesse movimento coube à professora Girassol o papel de facilitadora na relação avô X alunos. Assim, articulava os pensamentos dos atores e fazia no quadro-negro o registro de palavra-chaves das principais idéias que posteriormente foram desenvolvidas pela professora.

Como a visita do vovô Jambo foi planejada pelo grupo de professoras, mesmo não tendo sido previamente planejado, a sala da professora Girassol também recebeu a visita das demais professoras do grupo e seus respectivos alunos, na perspectiva de desejar boas vindas ao vovô Jambo.

Esse movimento de aproximação das demais professoras, de maneira não previamente planejada, ratificava em mim a idéia de que o planejamento da professora Girassol, mesmo sendo organizado previamente, permitia “brechas” para os imprevistos, o que abria perspectiva para outras interações. Além é claro do próprio movimento de integração com as demais professoras, o que caracteriza o trabalho coletivo docente.

Durante a reunião onde a professora Girassol narrou sobre a experiência de trazer o vovô Jambo, o grupo de professoras sugeriu que a referida professora coletasse informações juntos aos alunos e seus familiares sobre a visita do vovô Jambo. Ficou estabelecido pelo grupo de professoras, que a coleta de informações aconteceria por meio de conversas com os pais e ou responsáveis na saída dos alunos. As professoras haviam sugerido uma metodologia de pesquisa, portanto, seria muito importante que a professora Girassol fizesse os registros das conversas com os pais. Porém, mais uma vez a referida professora recusou-se a produzir registros escritos.

Na reunião seguinte a professora Girassol relatou sobre as conversas que tivera com os familiares dos alunos sobre o movimento de aproximar os avós do cotidiano escolar:

... Os responsáveis com os quais dialoguei relataram que seus filhos chegaram contentes contando sobre a visita do avô Jambo. Alguns acrescentaram que iriam também buscar envolver seus familiares nessa iniciativa... (DC-03).

A fala da professora Girassol sobre as impressões dos familiares ratificava a importância de aproximar a família do cotidiano escolar como possibilidade de transformar o trabalho pedagógico do professor; incorporar nos alunos valores e princípios de respeito aos mais velhos e legitimar os saberes ditos como “senso comum”.

Na seqüência apresento cópia do registro do aluno apresentado pela professora Girassol durante a reunião com o grupo de professoras. Na oportunidade a referida professora mencionou que, após a visita do avô, solicitou a produção de um registro

escrito, para compreender as impressões dos alunos na perspectiva de direcionar a roda de conversa sobre a visita do avô, como também orientar o planejamento de outras visitas.

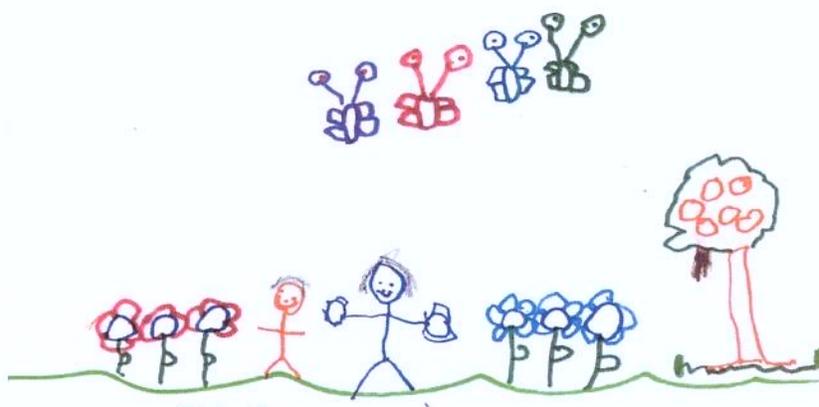


Figura 13.Registro de um aluno da professora Girassol realizado no final do mês de maio de 2004

Embora não tenha sido foco da presente pesquisa analisar os registros dos alunos da Educação Infantil, concordo com a fala da professora Girassol que mencionou para o grupo de professoras que o material passava a idéia de que a experiência tinha sido harmoniosa para o aluno, já que registrava a presença de uma pessoa maior com os braços abertos e sorrindo. Segundo relato da professora Girassol, o registro foi feito por um menino, que ao ser questionado pela professora sobre o registro mencionou que a figura maior representava o vovô Jambo e a menor era ele.

Como o vovô Jambo tornou-se conhecido pelas demais professoras do grupo da Escola-Barco e seus respectivos alunos, aos poucos as demais professoras foram se aproximando dele, que passou a ajudar na implementação dos projetos da professora Jasmim, especificamente na elaboração da horta e do compostor de lixo orgânico. Já com a professora Rosa, no plantio de um pé de Ipê na primavera de 2004. As referidas atividades serão narradas com mais detalhes nos projetos de trabalhos das professoras Jasmim e Rosa respectivamente.

Considerando que o vovô Jambo estava interagindo com o grupo de professoras, na perspectiva de auxiliá-las na implantação de seus respectivos projetos de trabalho, durante uma conversa com o referido vovô perguntei o que o estava motivando a ajudar todo o grupo de professoras, uma vez que só uma delas era a professora de seu neto?

Eu sou um homem aposentado, que cria o neto sozinho. A mãe e o pai foram trabalhar em outro estado. A gente mora em uma favela aqui perto, local muito violento, com muita gente desocupada e que ocupa o tempo em fazer coisa errada. Depois que comecei a freqüentar a escola, meu neto ficou mais feliz, fica falando para os amigos que estou ajudando a escola dele... Isso me deixa orgulhoso... Sempre trabalhei na roça, trabalho desde criança, nunca pensei que um grupo de professoras fosse achar importante o que um velho da roça sabe.... Gosto de estar aqui, ver meu neto, estar com as professoras, ajudar no que for preciso. (DC-04)

A fala do vovô Jambo fortalecia a idéia de escola como construção social. Assim, o projeto de trabalho da professora Girassol ao aproximar os avós do cotidiano escolar, de certa forma, contribuía também para que esses avós se re-apropriassem da sua dignidade, além de incorporar nos alunos valores e princípios de respeito e afeto pelos mais velhos.

A segunda parceira no projeto de trabalho da professora Girassol, aconteceu em agosto de 2004, foi estabelecida com a vovó Manga que veio falar sobre a higienização das frutas e fazer com as crianças uma salada de fruta. O mote da referida parceria estava em estimular os alunos a ingerirem diferentes tipos de frutas.

O movimento de aproximação da vovó Manga foi semelhante ao processo do vovô Jambo, ou seja, a partir da roda de conversa, onde a vovó Manga em parceria com a professora Girassol falou sobre a importância das frutas na alimentação humana. Na seqüência os alunos foram encaminhados para o refeitório e organizados em grupos. Cada grupo de alunos ficou responsável pela higiene de um tipo de fruta que seria utilizada na salada de fruta. As mesmas foram então cortadas pelos adultos presentes durante a atividade pedagógica e posteriormente utilizadas na produção da salada de fruta, distribuída pelos próprios alunos.

Na reunião com o grupo de professoras para a apresentação das impressões da professora Girassol sobre o movimento com a vovó Manga, a professora Rosa questionou se ela tinha alguma idéia se a partir da visita da vovó Manga aumentou o consumo de frutas pelas crianças na escola.

A Vovó Manga compareceu no início da semana passada e já estamos no final da outra semana, nesse meio tempo, no cardápio do almoço das crianças em vários dias estava previsto como sobremesa uma fruta... Não tenho como dizer se aumentou o consumo de frutas, dá a impressão que sim, precisava de mais tempo para observar os alunos, porém me chamou atenção o fato de que alguns alunos, em várias oportunidades, questionaram se as frutas haviam sido lavadas corretamente. (Professora Girassol, DC- 04).

A fala da professora Girassol explicitava dois pontos distintos: a capacidade de observação da referida professora; que os alunos, de certa forma, estavam incorporando algumas informações dos avós convidados.

O primeiro ponto, dialogava com o movimento de Investigação-Ação discutida por CARRR & KEMMIS (1988), os quais destacaram a observação como uma das etapas da auto-espiral reflexiva; enquanto que o segundo ponto se aproximava mais da concepção de CONTRERAS (1994), que defendeu a articulação entre pensamento e a ação como um dos princípios da Investigação-Ação. Porém, cabe destacar que esses indícios não são suficientes para definir como Investigação-Ação, até porque o processo de produção dos registros escritos da professora Girassol continuava prejudicado.

Durante o desenvolvimento do projeto de trabalho da professora Girassol, ao materializar a idéia de aproximar os avós do cotidiano escolar, novo ânimo inundou seu trabalho docente, além do que sua concepção de projeto deixou de ser compreendida como um movimento imposto de cima para baixo.

Estou aprendendo com o grupo de professoras que existem outras possibilidades de projeto, que não passa pela imposição, mas que é fruto de negociações do grupo.

Isso está me fazendo também repensar a minha concepção de projeto. (Professora Girassol, DC-05)

A fala da professora Girassol de certa forma se aproximava da concepção de professor defendida por J. Gimeno Sacristan:

A atuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fossem nós cegos que, uma vez solucionados, desaparecem... O cerne do processo educativo reside na escolha de modelos de desenvolvimento humano, na opção entre diversas respostas face às características dos grupos e aos contextos sociais: o professor é um gestor de dilemas (GIMENO-SACRISTAN, 1998:87).

Os diálogos com a professora Girassol e com J. Gimeno Sacristan, forneceram indícios de que o caminho para uma educação de qualidade passa necessariamente pela valorização do professor como gestor de dilemas, gestor do processo de desenvolvimento dos alunos.

A terceira parceria do projeto de trabalho da professora Girassol surgiu, segundo relato da referida professora, do questionamento de um aluno durante uma roda de conversa.

Professora, você tem pais? Eles são avós?

Sim, eu tenho... Eles são avós também

Professora a gente está trazendo os nossos avós, por que também não traz os seus?(Professora Girassol, DC-04)

Começava, assim, um outro movimento dentro do trabalho pedagógico da professora Girassol: o de também aproximar a sua própria família do cotidiano escolar .

Considerando que as propostas de projetos das professoras estavam sendo construídas coletivamente, a idéia de aproximar a família da professora do cotidiano escolar também foi negociada com o grupo de professoras da Escola-Barco:

Acho interessante trazer os seus pais para a escola, pode ampliar os laços de afeto entre você e seu alunos. (Professora. Rosa,. DC-04)

Estamos perto de outubro, ou seja, semana da criança. Na educação infantil a educação acontece também pelo brincar... Penso que trazer seus pais poderia ser uma boa possibilidade para resgatar antigas brincadeiras de infância. Sabemos que as crianças de hoje passam horas na televisão ou, então, brincando com jogos eletrônicos, muitos nem sabem o que é pular amarelinha, fazer uma pipa e tantas coisas mais, que a gente, quando criança, ainda teve a chance de fazer. (Professora Jasmim, DC-04)

Eu concordo com a idéia da professora Jasmim da necessidade resgatar as brincadeiras antigas, acrescento ainda, que isso poderia também dar um novo impulso para o meu projeto de construção de brinquedos a partir da reciclagem de lixo... Já pensou, as crianças além de resgatarem as brincadeiras de antigamente, também construiriam alguns desses brinquedos? Seria uma boa possibilidade de integração entre os projetos, além de valorizar as experiências dos seus pais. (Professora Violeta, DC-04)

Ficou acertado pelo grupo de professoras que a visita do vovô Abacate e da vovó Pitanga, pais da professora Girassol, teria como mote resgatar as brincadeiras antigas. No dia do primeiro encontro do Vovô Abacate e da Vovó Pitanga, a dinâmica também começou na roda de conversa. Após as apresentações, os Vovôs começaram a narrar suas brincadeiras de criança. Assim que terminaram de contar suas experiências, convidaram os alunos a construir coletivamente alguns brinquedos.

Como essa proposta de trabalho foi planejada para acontecer na sala de atividade, antes do início do movimento de produção dos brinquedos, a professora Girassol sugeriu que os alunos se organizassem aleatoriamente em grupos e sentassem nas cadeiras para, a seguir, distribuir os materiais necessários para produção de brinquedos.



Figura 14. Vovô Abacate e vovó Pitanga durante atividade pedagógica de produção de brinquedos com os alunos professora Girassol. (Imagem produzida por Jane Vignado em outubro de 2004)

Durante reunião com o grupo de professoras para avaliação da parceria com os Vovôs Abacate e Pitanga, a professora Girassol teceu os seguintes comentários:

Eu achei maravilhoso receber meus pais... Foi a primeira vez que envolvi os meus pais no meu trabalho pedagógico... Os alunos ficaram entusiasmados... Meus pais estão querendo voltar para construir outros brinquedos. (DC-04)

A parceria com os pais da professora Girassol acabou estendendo-se por mais dois encontros, um para fazer com os alunos pipas e ensinar a empiná-las e outro para ensinar as brincadeiras de queimada e esconde-esconde.

A presença dos pais da professora Girassol, de certa forma, fortaleceu no grupo de professoras da Escola-Barco a idéia de que na Educação Infantil a criança precisa e necessita de espaço e tempo para brincar. O ato de brincar assume papel importante na construção de conhecimento e no desenvolvimento infantil, levando a criança a explorar o mundo à sua volta, descobrir e compreender a si mesma e seus sentimentos.

Durante a participação dos meus pais, percebi que estava se abrindo novas possibilidades no meu trabalho docente... Compreendi que trazer meus pais para ensinar as crianças a brincarem promovia a construção de conhecimentos de língua portuguesa, matemática, história, previstos no meu planejamento de ensino; compreender a importância do brincar na formação do sujeito, como também abordar questões de cidadania e respeito aos mais velhos. (Professora Girassol, DC-04)

A fala da professora Girassol dava indícios de que o movimento de aproximação dos avós ao cotidiano escolar também possibilitou o movimento de reflexão da própria prática docente, como também da razão de ser da Educação-Infantil.

Motivada pelos resultados do seu projeto, a professora Girassol em parceria com a professora Jasmim escreveram um resumo dessa experiência, o qual foi apresentado no II Seminário Fala outra Escola².

O movimento de participar de um evento de Educação, não se constituiu como Investigação-Ação, porém indicava processo de reflexão da professora em relação a produção de registros escritos, como também a importância da parceria para superar as dificuldades.

² No anexo 4 é apresentado o resumo do trabalho “ A Escola como espaço social: Proposta de prática pedagógica na/para Educação Infantil”, apresentado no II Seminário. Fala outra Escola.

4.2 O projeto da professora Jasmim

*Multipliquei-me, para me sentir.
Para me sentir,
Precisei sentir tudo,
Transbordei
Não fiz senão
Extravar-me
Despi-me, entreguei-me,
E há em cada canto
Da minha alma
Um altar
A um Deus diferente”
(Fernando Pessoa)*

4.2.1 Considerações iniciais

Acompanhar o cotidiano do grupo de professoras da Escola Barco, possibilitou a compreensão de que o trabalho do professor é marcado por suas experiências, pelas vozes dos alunos, como também pelo contexto histórico, econômico, cultural e social.

Não dá para organizar o meu trabalho pedagógico sem considerar o momento político que o país está passando como também a realidade dos meus alunos... Esse ano tenho vários alunos, cuja família sobrevive da economia informal, alguns da coleta de lixo reciclável, por isso abri espaço no meu planejamento de ensino para discutir a reciclagem de lixo. (Professora Jasmim, DC-03)

A fala da professora Jasmim à luz apenas do recorte acima, embora representativa, não garante que ela construía o seu trabalho pedagógico orientado pelo movimento de reflexão crítica de ZEICHNER & LISTON (1987)³. Porém, sinaliza compreensão do contexto social e político. Além disso, remete a discussão de que a construção do conhecimento é potencializada quando os professores e alunos deixam de ser apenas transmissores e receptores de idéias para se tornarem autores no processo de conhecimento.

³ ZEICHNER & LISTON (1987) mencionaram a existência de três possibilidades de reflexão: a técnica, a prática e a crítica. A primeira ocorre a partir da análise das ações explícitas. A reflexão na prática implica planejamento do que será feito e reflexão sobre o que foi feito. Na crítica incorpora as considerações éticas, políticas da própria prática.

4.2.2 O movimento de construção do projeto Jasmim

O envolvimento da professora Jasmim com o grupo de professoras da Escola-Barco começou no segundo semestre de 2003, com o objetivo de construir coletivamente uma proposta de reciclagem de lixo.

Considerando a possibilidade de favorecer as espirais-reflexivas⁴, durante o primeiro encontro com a professora Jasmim, busquei saber o que a motivava trabalhar com reciclagem de lixo.

Um dos problemas da escola é a coleta de lixo... Não existe iniciativa em separar os diferentes tipos de lixo produzido na escola... Penso que ao abordar a questão da reciclagem possa também colaborar com as famílias dos alunos, já que várias delas sobrevivem da coleta do lixo reciclável... Não quero mais desenvolver meu trabalho de forma individual, até porque uma andorinha sozinha não faz verão... Preciso da colaboração e dos conhecimentos de outras professoras, mesmo que me esforce ao máximo, a idéia de reciclagem de lixo ficaria restrita à minha turma sem a colaboração delas... Estamos em uma época onde é fundamental que o trabalho pedagógico do professor estimule os alunos a terem atitudes de preservação do meio ambiente, caso contrário, os netos dos nossos alunos não terão o que comer, beber e respirar. (Professora Jasmim, DC-02)

A fala da professora Jasmim remetia a várias discussões, como, por exemplo, a preocupação em tentar articular o seu trabalho pedagógico com a questão de Educação Ambiental, como também apostar no trabalho coletivo, como possibilidade de transformar a realidade escolar.

Neste contexto, a proposta de reciclagem de lixo da professora Jasmim poderia configurar-se como uma experiência de Investigação-Ação, uma vez que primava por melhorar a compreensão do mundo; emergia de questões do contexto escolar; buscava

⁴ A dupla de pesquisadores australiana W.CARR & S.KEMMIS (1988) denominaram de “espiral-reflexivas” os movimentos da investigação-ação que envolve as etapas de planejamento, ação, observação e reflexão.

a opção pelo trabalho coletivo docente; tentava articular teoria e prática na perspectiva de melhorar a prática pedagógica.

W. CARR compreendeu Investigação-Ação como:

... Uma investigação participativa, colaborativa, que surge tipicamente da exposição de preocupações geralmente compartilhadas em um grupo. As pessoas descrevem suas preocupações, exploram o que pensam os demais, e tentam descobrir o que poderá ser feito... (CARR, 1996:14)

Além disso, o desejo da professora Jasmim em construir coletivamente um projeto de reciclagem de lixo a partir da observação da realidade escolar, o que por si só já me estimulava a pensar no movimento de Investigação-Ação; a referida professora também possuía licenciatura em Letras, além de Pedagogia. Assim, diferente das demais professoras do grupo da Escola-Barco, não tinha resistência em relação à produção de registros escritos, o que também poderia contribuir no processo de Investigação-Ação.

Sempre gostei de ler e escrever. Tenho um caderno de sala onde registro as experiências no cotidiano escolar... Escrever permite refletir sobre o meu trabalho como professora... (Professora Jasmim, DC-02)

Para analisar a fala da professora Jasmim recorri a Guilherme do Val Toledo Prado e Rosaura Soligo:

... A escrita documenta. Comunica. Organiza. Eterniza. Subverte. Faz pensar. A nós mesmos e aos nossos leitores. Mas é um ato difícil. Muito mais difícil do que a leitura. A escrita depende da leitura, mas não apenas. Potencializa a possibilidade de escrever. Alimenta as escolhas de conteúdo e forma (PRADO E SOLIGO, 2005:35)

A capacidade de escrever da professora Jasmim poderia dar mais visibilidade ao trabalho docente do grupo de professoras da Escola-Barco e, quiçá, potencializar o trabalho coletivo docente referenciado na Investigação-Ação.

Neste contexto foi estimulado a produção de registros escritos pelas professoras, porém, apenas a professora Jasmim, mostrava interesse na produção de registros escritos.

Sobre a proposta da professora Jasmim de trabalhar com reciclagem de lixo, na época, entendia que passava necessariamente pela discussão de como o homem vem se relacionando com a natureza. Assim, era fundamental conhecer a leitura que a professora tinha sobre a relação homem-natureza, na perspectiva de poder contribuir na construção do seu projeto de trabalho.

Acredito ser importante trazer a educação ambiental para todos os níveis de educação, na esperança de que os alunos se tornem seres mais humanizados... A implementação de projetos de educação ambiental, que envolvam a comunidade escolar em geral, pode promover nas pessoas a idéia de que não são donos da natureza, mas que fazem parte e dependem dela para sua sobrevivência, ou seja, introduzir uma nova ética em relação ao meio ambiente (Professora Jasmim,DC-02).

A fala acima aponta a postura contrária da professora Jasmim em relação à visão antropocêntrica. Nessa visão o homem é visto como superior à natureza e todos os seres vivos, cujo desdobramento está na relação homem-natureza, fundamentada no poder de um sobre o outro, na qual a natureza é compreendida como algo passível de ser manipulada e explorada de acordo com os interesses do homem, sem, no entanto, manter a preocupação em preservar a biodiversidade para garantir a sobrevivência da própria humanidade.

O processo de construção do projeto da professora Jasmim foi marcado pela constituição de várias parcerias, o que fortaleceu o movimento de trabalho coletivo docente. A primeira parceria do projeto da professora Jasmim aconteceu com a professora Violeta, a partir da produção dos personagens do livro “A turma do Utilixo”, livro selecionado pela professora Jasmim para iniciar a discussão com os alunos sobre o tema reciclagem de lixo⁵.

⁵ Durante a apresentação do projeto da professora Violeta (4.4, item 4.4.2) discorre sobre o movimento de construção dessa parceria.

Abaixo apresento imagem dos personagens construídos com sobras de papelão, apresentados durante reunião com os membros da comunidade escolar, para divulgação do projeto de reciclagem de lixo. Cabe ressaltar que a sugestão de apresentar o projeto de reciclagem de lixo também para comunidade escolar surgiu durante uma reunião com o grupo de professoras e tinha como mote favorecer o surgimento de novas parcerias e assim ampliar as redes de interações desse projeto.⁵



Figura 15. Reunião com a comunidade escolar em maio de 2004.

Na reunião com o grupo de professoras, questionei a professora Jasmim sobre a sua impressão da reunião com a comunidade escolar para apresentação do seu projeto de reciclagem do lixo.

⁵ No anexo 02 apresento o convite elaborado pela professora Jasmim convidando a comunidade escolar a participarem do projeto de reciclagem do lixo escolar.

A imagem mostra o registro de um aluno da professora Violeta, a partir da leitura lúdica do livro "A turma do Utilixo". Embora a resolução da imagem não permita boa observação, no canto superior à esquerda há um registro feito pela professora das impressões do aluno sobre a leitura do referido livro. Na seqüência apresento fragmento da fala da professora Jasmim durante reunião com o grupo de professoras para socializar a experiência de trabalho:

Foi interessante a experiência de leitura lúdica com a minha turma, porém foi muito mais intenso fazer isso também com as outras turmas. Deu a sensação de integração e possibilitou ter uma idéia mais concreta dos alunos das minhas amigas. (DC-03)

Na oportunidade a professora Girassol teceu o seguinte comentário:

Essa iniciativa da professora Jasmim participar do cotidiano das outras professoras foi muito boa. Ao compartilhar experiências de ensino, todos aprendem.... Infelizmente na maioria das escolas, ainda é mais comum observar o trabalho pedagógico construído de maneira solitária, o que dificulta as trocas de informações entre os professores... Deveria haver mais incentivo à prática do professor, porém isso também não é muito valorizado. Nos meus anos de professora, percebi que em determinadas situações a titulação do professor é muito mais importante do que a experiência que acumulou em sala de aula. (DC-03)

Entendia que para mudar a realidade da Escola-Barco, a partir do trabalho coletivo docente, era necessário promover condições para que o grupo compreendesse a riqueza das experiências do professor como fonte de conhecimentos. Na oportunidade, mencionei que a fala da professora Girassol, recortada acima, reforçava a importância de refletir sobre o trabalho docente, porém compreendia que essa reflexão não poderia ser desvinculada do contexto histórico, político e cultural que certamente influenciam o trabalho docente.

Neste movimento, propus para a próxima reunião com o grupo de professoras a leitura do livro "Cartografias do trabalho docente: Professor (a) – Pesquisador (a) (1998)

Em geral gostaram da idéia, acharam interessante construir os personagens do livro "A turma do Utilixo" com material reciclável, porém ficou só nisso. Até agora os demais membros da comunidade escolar não vieram me procurar para propor parceria de trabalho (Professora Jasmim, DC-03).

A fala da professora Jasmim fortalecia a idéia de que constituir uma parceria não é fácil, nem sempre se estabelece apenas por meio de um convite para apresentação de uma proposta, ou seja, na maioria das vezes, implica não apenas a similaridade cognitiva ou o desejo de transformar uma situação, mas também o estabelecimento de laços de confiança e afeto que não se constroem prontamente.

Ainda durante a reunião com o grupo de professoras, a professora Rosa propôs que a leitura do livro "A Turma do Utilixo", utilizando os personagens fosse estendida também às turmas das professoras do grupo. Na oportunidade mencionei que concordava, pois compreendia que favoreceria construir a rede de interações do projeto de reciclagem de lixo. Porém, era preciso definir como seria a participação da professora Jasmim no cotidiano das outras professoras. Ficou acertado, pelo grupo de professoras, que cada professora conversaria com seus alunos sobre a ida da professora Jasmim para falar sobre a reciclagem de lixo. Na seqüência apresento registro de um aluno da sua impressão sobre a leitura do livro "A Turma do Utilixo"

ATURMA DO UTILIXO GABRIEL

26-5-2017

QUANDO O LIXO
FOI SEPARADO E
FICOU TUDO LIMPO?



Figura 16. Registro de um aluno do GIII.

de Corinta M.C. Geraldi, Dario Fiorentini e Elisabete M. A. Pereira, objetivando instaurar a discussão acerca do professor da escola pública não como mero transmissor de conhecimentos descontextualizados da sua realidade escolar, mas como um ser reflexivo que produz conhecimento.

Considerando que a proposta de leitura foi aceita, questionei o grupo de professoras sobre os critérios que utilizaríamos para realização da leitura do referido livro na próxima reunião.

Não adianta pensar que teremos disponibilidade de tempo para ler o livro todo durante as nossas reuniões, isso tomaria muito tempo Também não adianta pensar que levaríamos o livro para ler nos finais de semana. Aqui ninguém tem empregada, então os finais de semana são utilizados para lavar roupa, faxinar a casa e principalmente para ficar com a família... A minha proposta é que você faça a escolha de um capítulo para lermos coletivamente na próxima reunião. (Professora Rosa, DC-03)

Mencionei que, como havia lido e fichado o referido livro, poderia ler os meus apontamentos na perspectiva de contribuir na escolha do que gostariam de ler. Da socialização dos meus apontamentos o grupo de professoras optou pela leitura do capítulo "O cotidiano do trabalho docente: Palco, Bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas" de autorias de Adair M. Nacarato, Adriana Varani e Valéria de Carvalho. Questionei o grupo sobre os motivos que nortearam a referida escolha.

Compreendo que o resumo dos capítulos do livro foi construído a partir do que chamou a sua atenção, porém durante a leitura, o capítulo foi selecionado por apontar conflitos do cotidiano escolar que enfrentamos diariamente. (Professora Jasmim, DC-03).

Na reunião em questão, antes de iniciar a leitura, as professoras contaram o número de páginas e decidiram que as professoras Rosa, Violeta e Girassol leriam 5 páginas cada, enquanto que a professora Jasmim 15. O critério dessa divisão, segundo relato das professoras, obedeceu ao fato da professora Jasmim gostar mais de ler e escrever.

Na oportunidade destaquei que o processo de formação do professor compreendia também os movimentos de leitura e de escrita, porém como foi uma decisão do grupo, achei que não poderia propor mudanças na dinâmica.

Durante a leitura, em vários momentos, as professoras se identificaram com as situações discutidas no texto. Direcionando o foco para o projeto da professora Jasmim, apresento fragmento do capítulo selecionado, que segundo relato da própria professora chamou a sua atenção em relação ao desenvolvimento do seu projeto:

... Por que ensino do jeito que ensino? Em que medida eu me considero um professor reflexivo.... (NACARATO, VARANI, e CARVALHO, 1998:75)

Perguntei à professora Jasmim de que maneira esse fragmento poderia influenciar no desenvolvimento do projeto de reciclagem do lixo?

Com o desenvolvimento do projeto de reciclagem do lixo mais as contribuições do grupo de professoras e as leituras sugeridas comecei a questionar a minha prática docente... Estou aprendendo a exercitar a reflexão na ação, com isso estou percebendo que somente o professor que conhece o cotidiano escolar tem condições de formular questões sobre a sua realidade e conseqüentemente produzir conhecimento... Não dá para aceitar a imposição de "experts do ensino"... Acredito que o projeto de reciclagem de lixo é uma chance de mostrar para mim mesma que também posso produzir conhecimento... A gente aprende que professor transmite conhecimentos acumulados aos alunos, mas não produz conhecimento, pois cabe aos especialistas das universidades essa função... Isso pode ser meia verdade, principalmente se considerarmos que o professor da escola pública, a partir do movimento de reflexão do seu trabalho também pode construir conhecimento. (DC-03)

A fala da professora Jasmim sugeria que o trabalho pedagógico do professor é muito mais do que implementar técnicas idealizadas por "experts do ensino" externos ao cotidiano escolar. Apontava, ainda a importância da reflexão em ação, como possibilidade de construir conhecimento a partir da prática.

Sobre a reflexão em ação John Elliott apropriadamente mencionou que:

... Através da reflexão em ação os problemas são construídos e estabelecidos a partir de fenômenos encontrados em sala de aula. É um processo que une e integra sabedoria, conhecimento implícito, planos, técnicas, ideais e justificação, todos radicados na experiência. (ELLIOTT, 1998:141).

Durante uma reunião com o grupo, a professora Jasmim mostrou-se interessada em buscar envolver os demais membros da comunidade escolar na implementação do seu projeto de reciclagem de lixo, uma vez poderia ampliar a rede do projeto de reciclagem do lixo.

Na oportunidade, mencionei que envolver os demais membros da comunidade escolar de certa forma dialogava com Paulo Freire, o qual compreendeu a educação como um ato coletivo e participativo, porém, era preciso definir como envolver a comunidade escolar, já que a estratégia de sensibilizar esses atores por meio de um convite para conhecerem o projeto de reciclagem de lixo não havia surtido muito efeito.

A “luz no fim do túnel”, começou a surgir quando a professora Rosa lembrou que as serventes⁷ precisavam de um local para refeições, que estavam acontecendo inclusive no banheiro dos alunos.

Na história dessa unidade de ensino, existia um local apropriado às refeições das serventes, mas foi desativado pela atual diretora logo no início da sua gestão, o que causou descontentamento geral dos funcionários. Se você lutar pelas faxineiras certamente terá o apoio delas na implantação do seu projeto de trabalho. (Professora Rosa, DC-03)

Esse movimento mostrou que as condições de trabalho influenciam no processo de integração dos membros da comunidade escolar. Assim, pensar em mudanças no trabalho docente implica também considerar as condições físicas da escola na perspectiva de melhorar o movimento de integração entre os atores da comunidade escolar. Questões que se relacionam com as considerações de Nélcio Bizzo:

⁷ Embora reconheça que o termo “servente” remeta a discussão da relação de poder, como foi utilizado no PPP da escola, na presente narrativa foi mantido esse termo para designar essa categoria de trabalhadores da Escola-Barco

A mudança na prática pedagógica implica em reconhecer que não é apenas o professor que deve modificar sua forma de ensinar, mas uma série de ordenamentos na escola e na comunidade deve ser considerada ao mesmo tempo no sentido de sua transformação. (BIZZO 2001:33).

A partir do estabelecimento da parceria com as serventes, o processo de coleta seletiva de lixo foi intensificado no cotidiano escolar. Essas funcionárias foram orientadas pela professora Jasmim a separarem o lixo inorgânico do orgânico. O lixo inorgânico era então separado em categorias (plástico, papel, metal e vidro) para serem posteriormente utilizados na produção de brinquedos, jogos e outros objetos a partir da reciclagem de lixo.

Esse movimento resultou em um novo questionamento da professora Jasmim:

Já resolvemos o que fazer com o lixo inorgânico. Porém, o que fazer com o lixo orgânico produzido na Escola-Barco?(DC-03)

O grupo de professoras sugeriu como proposta que as folhas varridas na área do parque fossem depositadas nos pés das árvores frutíferas da área verde da escola o que favoreceria o processo de adubação das plantas. A sugestão foi aceita e contou com a participação da comunidade escolar, que organizou uma rotina semanal de trabalho para coleta e distribuição das folhas nos pés das árvores frutíferas.

A partir desse movimento, durante uma reunião com o grupo de professoras sugeri como proposta para reciclagem do lixo orgânico produzido na Escola-Barco a construção de um compostor de lixo.

Em outra escola, passei pela experiência de construir um compostor de lixo para produção de adubo orgânico utilizado em uma pequena horta. Não é difícil apenas temos que organizar rotina para manutenção do compostor. (Professora Jasmim, DC-03)

Mencionei que além de estabelecermos uma rotina de trabalho era preciso tomar cuidado com a utilização do lixo da cozinha da escola, na perspectiva de evitar a

proliferação de formigas e outros insetos, o que poderia representar um grande problema à escola.

O grupo de professoras achou interessante a idéia de produzir adubo para uma horta na escola, porém decidiram que fossem utilizadas apenas as cascas e folhas da cozinha como também as folhas da área verde da escola para evitar problemas com formigas e outros insetos.

Compreendia que para efetivar a construção do compostor de lixo orgânico era preciso envolver vários membros da comunidade escolar. Assim, para favorecer o movimento de sensibilizar a comunidade escolar, durante uma reunião com o grupo de professoras da Escola-Barco, trouxe informações sobre a compostagem de lixo orgânico⁸

De posse das informações sobre compostagem de lixo, a professora Jasmim buscou sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância da compostagem de lixo orgânico, como possibilidade de produção de adubo orgânico a ser utilizado posteriormente em uma horta comunitária da escola.

Porém, durante uma reunião com o grupo de professoras, a professora Jasmim relatou que estava pensando em desistir da proposta de construção do compostor de lixo, já que não estava encontrando meios para abrir as covas necessárias ao processo de compostagem do lixo orgânico.

⁸ Em linhas gerais a compostagem é o resultado da degradação biológica da matéria orgânica, em presença de oxigênio, sob condições controladas pelo homem. Os produtos do processo da decomposição são: gás carbônico, calor, água e a matéria orgânica "compostada". O processo ocorre a partir de transformações bioquímicas complexas, promovidas por milhões de microorganismos do solo que têm na matéria orgânica *in natura* sua fonte de energia. Os nutrientes minerais produzidos a partir da compostagem, como por exemplo, o nitrogênio, o fósforo, cálcio, magnésio, zinco entre outros, ao contrário do que ocorre com os adubos sintéticos, são liberados lentamente, através da "adubação de disponibilidade controlada", ou seja, a planta utiliza os nutrientes de acordo com as suas necessidades biológicas ao longo de um tempo bem maior do que o adubo sintético que é altamente solúvel. Outra particularidade da compostagem do lixo orgânico é que melhora a qualidade do solo, já que a matéria orgânica compostada se liga à terra, formando pequenos grânulos que ajudam na drenagem da água e favorece a aeração do solo, número de minhocas e microorganismos decompositores, contribuindo assim no controle de pragas nos vegetais.

Você não pode desistir da idéia do compostor de lixo. Vamos tentar envolver as pessoas. (Professora Girassol, DC-03).

Desistir, nem pensar. Somos um grupo, vamos encontrar uma solução para o seu problema. Tente, por exemplo, convocar uma reunião com os pais dos seus alunos, talvez encontre alguém interessado em ajudar. (Professora Rosa, DC-03).

As falas das professoras Girassol e Rosa explicitavam a força do coletivo fundamentada na solidariedade e no reconhecimento como possibilidade de mobilização de recursos, superar conflitos, enfim, trilhar novos caminhos.

Os resultados das sugestões das professoras Girassol e Rosa foram a parceria com três avós e dois pais que se dispuseram contribuir na construção e manutenção do compostor de lixo orgânico da Escola-Barco. Na sequência apresento uma imagem, mostrando um grupo de alunos e um avô durante processo compostagem do lixo orgânico.



Figura 17. Atividade no compostor de lixo orgânico (Imagem produzida por Jane Vignado em junho de 2004).

Superada a dificuldade na abertura das covas para compostagem, surgiu um novo problema, também socializado pela professora Jasmim durante reunião com o grupo de professoras e apresentado na seqüência:

O compostor precisa ser molhado diariamente para favorecer o processo de reações bioquímicas necessárias à produção de adubo orgânico. Como vocês e seus alunos participaram do processo de construção do compostor, seria muito interessante contar com vocês também na rotina de manutenção. Como organizar uma rotina para molhar o compostor envolvendo 4 turmas? (DC-04)

Na oportunidade o grupo de professoras mencionou que poderia re-organizar o trabalho pedagógico para incorporar na rotina semanal um dia para a manutenção do compostor de lixo.

Não vejo problemas em adequar a minha rotina de trabalho e assim colaborar com a manutenção do compostor, porém, você precisa saber se os alunos querem participar dessa etapa. (Professora Violeta, DC-04)

Nesse movimento percebi que no trabalho coletivo docente, cada ator compartilha as suas experiências na resolução dos problemas e, havendo responsabilidade geral, os resultados serão mais eficazes. Assim, a partir do trabalho coletivo, é possível também modificar as relações interpessoais.

Considerando que os alunos aceitaram participar de mais essa etapa do projeto da professora Jasmim, o grupo de professoras planejou coletivamente a rotina de manutenção do compostor de lixo.

A minha rotina mudou, porém estou achando que as crianças estão se envolvendo com o projeto. Acho que no futuro teremos alguns ambientalistas. (Professora Girassol. DC-04)

O fato de introduzirmos uma rotina semanal para manutenção do compostor favorece a aquisição de novos hábitos e posturas. Meus alunos ficam entusiasmados quando chega o dia deles molharem o compostor. (Professora Rosa. DC-04)

Esse processo está fazendo com que as crianças se interessem mais por questões relativas à preservação do meio ambiente. A maioria dos alunos está mais consciente da importância de reciclar o lixo. Alguns pais me disseram que os filhos estão pensando em também fazer um compostor em casa. (Professora Jasmim, DC-04)).

A partir da participação dos meus alunos, percebi que influenciou também o comportamento deles... No refeitório eles começaram a se preocupar mais com as sobras de comida e com a separação do lixo orgânico do inorgânico. (Professora Violeta, DC-04)

As falas das professoras apresentadas sinalizavam que o movimento de reflexão em ação das professoras foi potencializado a partir do trabalho coletivo. A experiência de compostagem de lixo promoveu a reflexão em ação em três momentos distintos: o primeiro, durante a definição de meios para envolver a comunidade escolar; o segundo momento, durante a re-organização do trabalho pedagógico das professoras e o planejamento das ações envolvendo alunos, professores e membros da comunidade escolar; e, por fim, o momento da observação da mudança de comportamento dos alunos, a partir da implantação e manutenção da compostagem de lixo.

Considerando que o processo de compostagem de lixo orgânico foi potencializado a partir da idéia de utilizar o adubo orgânico na construção coletiva de uma horta comunitária na escola, passo agora a narrar o movimento de elaboração dessa horta. Cabe destacar que a idéia da horta já fazia parte das ações da professora Jasmim desde o início do projeto de reciclagem do lixo.

Desde a escolha das sementes, produção dos canteiros, manutenção da horta até a degustação dos vegetais plantados, foi negociado pelo grupo de professoras da Escola-Barco, e contou com a parceria de uma cozinheira, alguns avós de alunos, do grupo de professoras e seus respectivos alunos.

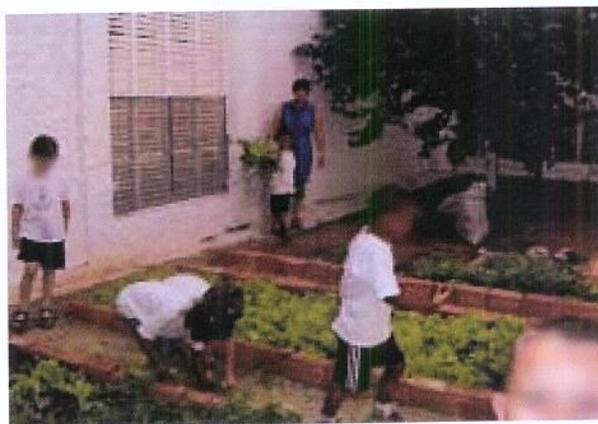


Figura 18. Alunos do GIII durante atividade na horta comunitária da escola. (Imagem produzida por Jane Vignado em novembro de 2004)

A experiência da horta na Escola-Barco configurou-se também como espaço de construção de conhecimento de forma interdisciplinar, uma vez que durante a etapa de construção das sementeiras, os alunos aprenderam noções de matemática, aprendendo medir os espaços entre as covas. Na fase de manutenção da horta, vieram as noções de biologia através da biodiversidade presente no local e também pela observação do ciclo de vida das plantas.

Além disso, a implantação da horta, dentro do projeto da professora Jasmim, também contribuiu com o movimento de trabalho coletivo docente.

A construção da compostor de lixo orgânico e da horta comunitária mostrou que a realidade escolar pode ser transformada a partir de um esforço coletivo. (Professora Girassol, DC-05)

A horta comunitária mostrou que nós professoras temos condições de conceber um planejamento escolar de forma integrada e participativa. (Professora. Violeta, DC-05)

Sobre a horta comunitária da Escola-Barco cabe ainda destacar que os produtos (alface, rúcula, tomate, cenoura, salsinha e cebolinha) foram coletados pelos alunos, que fizeram a higiene dos vegetais e prepararam coletivamente uma salada, para posterior degustação.

Embora, na presente narrativa, não tenha sido omitido os conflitos e as dores durante o processo de implantação do projeto da professora Jasmim, recorto uma fala da mesma, durante uma reunião com o grupo de professoras, na qual discorreu sobre o movimento de construção do seu projeto:

O desenvolvimento do projeto de educação ambiental, a partir da reciclagem de lixo doméstico e escolar, passou por várias dificuldades... Colocar em prática a coleta seletiva de lixo e conseqüentemente o projeto de reciclagem só aconteceu porque contou com a parceria das professoras do grupo da Escola-Barco, das serventes, das cozinheiras, de alguns avós, dos alunos, pessoas com história de vida bem diferentes, mas dispostas a trabalharem em grupo e assim melhorar a realidade escolar. (DC-05)

A fala da professora Jasmim aponta a importância do trabalho coletivo como possibilidade de envolver a comunidade escolar a contribuir com a transformação da realidade. Na perspectiva de contribuir com a fala da professora Jasmim apresentada acima, apresento uma representação gráfica, onde aponto o movimento de integração do projeto da professora com os demais projetos, assim como as parcerias que aconteceram.

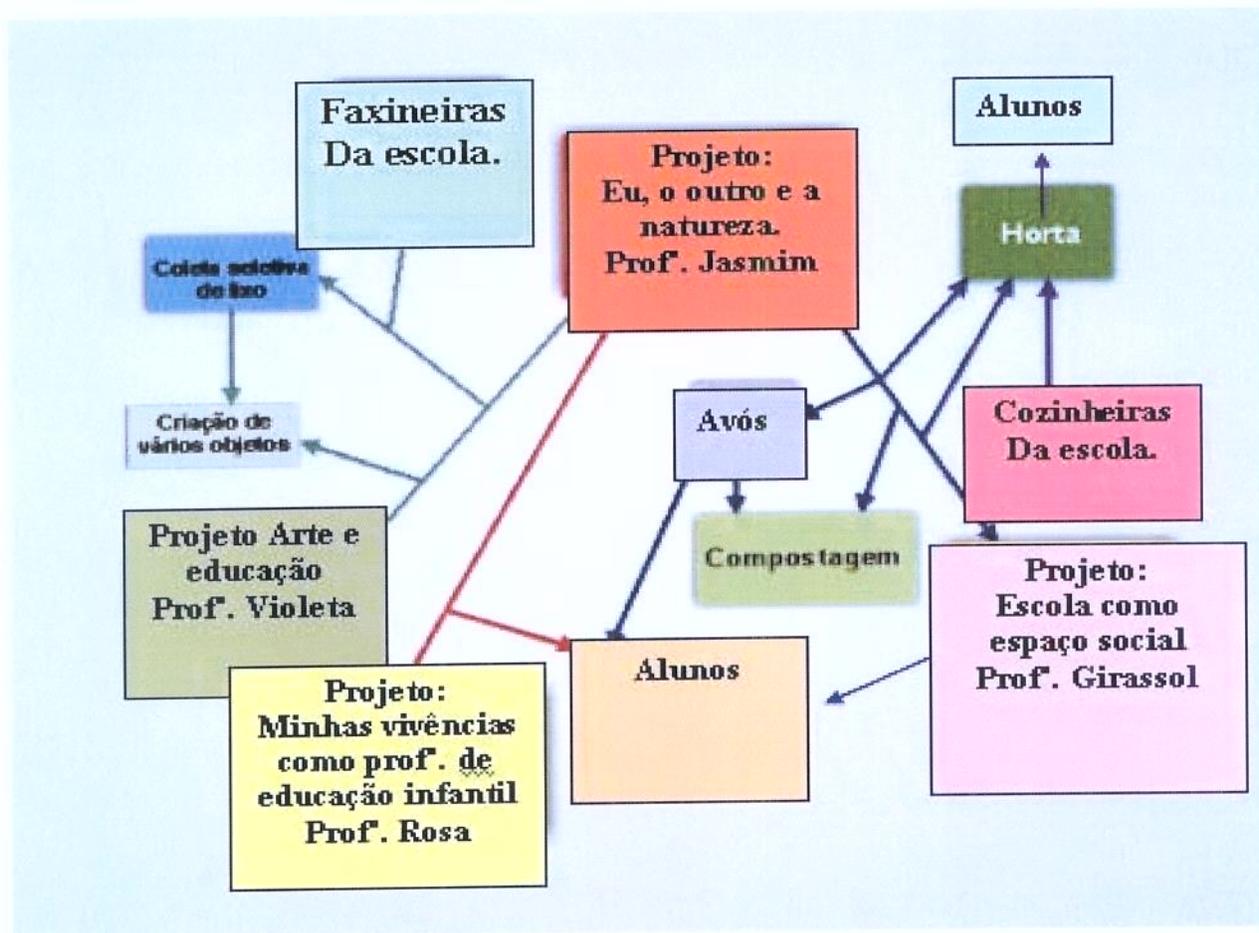


Figura 19. Representação gráfica do projeto da professora Jasmim

Cabe ressaltar que essa representação gráfica foi construída a partir do meu olhar sobre o projeto da professora Jasmim, ou seja, não contou com a participação do grupo de professoras da Escola-Barco. Porém durante uma reunião com o grupo de professoras para avaliação da experiência de trabalho coletivo docente realizada pelo grupo de professoras, socializei a representação gráfica apresentada acima.

A intenção era perceber se a minha leitura da experiência estava em sincronia com as das professoras.

Eu acho que a representação gráfica mostra que somos professoras que lutamos contra o trabalho pedagógico individual... Durante a experiência com o grupo de professoras da Escola-Barco aprendi que o trabalho individual pode até ser isento de conflitos de idéias, porém somente com o trabalho coletivo é possível atingir um maior número de pessoas... O que mais me chamou atenção durante a experiência de trabalho coletivo docente com as professoras da Escola-Barco, foi que o processo começou a partir de questões levantadas pelo grupo e não por imposição externa. Durante a minha vivência como professora, em outras escolas, participei de experiências de trabalho coletivo docente, porém as questões, ou melhor, os problemas eram levantados por pessoas externas ao cotidiano escolar ou então, pela direção da escola... Essa experiência foi diferente, nós professoras é que levantamos as questões/ problemas que seriam desenvolvidas nos diferentes projetos. (Professora Jasmim, DC-05).

A fala da professora Jasmim apontava a importância do trabalho coletivo docente emergir das questões identificadas pelo coletivo de professores e não por imposições externas, o que de certa forma dialogava com os princípios de Investigação-Ação que essa pesquisa defendia.

4.2.3 A experiência da professora Jasmim sob o foco da Investigação-Ação

Esse item surgiu a partir da seguinte inquietação: A experiência da professora Jasmim pode ou não ser caracterizada como Investigação-Ação?

Durante o transcorrer do seu projeto de trabalho, a professora Jasmim, mostrou interesse em transformá-lo em projeto de pesquisa para submetê-lo ao processo seletivo do Programa de Pós Graduação em Educação da Unicamp. Na oportunidade destaquei que a construção de um projeto de pesquisa depende inicialmente de quatro pontos: primeiro, delimitar uma questão de estudo; segundo, definir a metodologia de coleta de dados; terceiro, não ter resistência para ler e escrever; quarto, ser flexível e ter humildade para reconhecer que errou e começar tudo de novo. Na oportunidade, questionei a referida professora sobre o interesse em construir um projeto de pesquisa:

Nas reuniões, em vários momentos, percebo nas suas falas que o professor da escola pública também produz conhecimento... Durante o desenvolvimento do projeto de trabalho refleti sobre a minha prática, ouvi as vozes das professoras e dos alunos, fiz algum registro. Além disso, você socializa o registro da sua pesquisa, com isso percebi que há várias maneiras de pesquisar. Comecei a acreditar que o meu projeto de trabalho pode ser transformado em projeto de pesquisa. (Professora Jasmim, DC-03)

A partir da colocação, mencionei que poderia socializar as leituras sobre pesquisas no cotidiano escolar. Destaquei que havia lido o artigo “A Pesquisa no cotidiano Escolar” (1987) de Marli André, que discutia a investigação no cotidiano da escola em sua singularidade, sem desvinculá-la do contexto histórico-econômico-político-cultural e social o que poderia contribuir na construção do projeto de pesquisa.

O questionamento da professora Jasmim me deixou motivada, pois indicava interesse em iniciar o movimento de investigação. Ficou acertado que disponibilizaria o referido artigo para leitura e que a discussão do material aconteceria na semana seguinte.

Considerando que o tempo de reunião com o grupo de professoras não era muito extenso e que a construção de um projeto de pesquisa implicava também disponibilidade de tempo, sugeri a professora Jasmim que também organizasse para o nosso próximo encontro uma planilha de disponibilidade de tempo. Acrescentei que mesmo com os encontros individuais, era fundamental encontrarmos mecanismos para envolver as demais professoras do grupo, mesmo elas não estando presentes nesses momentos.

No referido encontro, a professora Jasmim acrescentou que tinha apenas os domingos livres, já tinha outro emprego mais família e casa para cuidar. Acertamos que a professora Jasmim participaria das reuniões semanais com o grupo de professoras no espaço escolar e que os encontros aos domingos seriam semanais e que aconteceriam na residência da referida professora. Adicionalmente decidimos que levaríamos a proposta de utilizarmos cerca de 10 minutos das reuniões semanais com o grupo de

professoras, para mantê-las informadas sobre o movimento de construção do projeto de pesquisa e, assim, também envolvê-las nesse processo.

Além da organização dos encontros individuais e do planejamento da primeira estratégia para socializar com o grupo de professoras o processo de construção do projeto de pesquisa da professora Jasmim, o encontro também foi utilizado para discussão do artigo “A Pesquisa no Cotidiano Escolar”.

Nessa leitura conheci alguns instrumentos de coleta de informações sobre a observação participante e a entrevista não estruturada. Gostei da idéia de pesquisa no cotidiano escolar, pois acontece no dia-a-dia da escola e envolve professores, alunos e demais membros da comunidade escolar... Acho que irei desenvolver um projeto de pesquisa no cotidiano escolar. (Professora Jasmim, DC-03)

Acrescentei à fala da professora Jasmim que a pesquisa no cotidiano escolar permitia também a melhor compreensão de como a escola desempenha o seu papel social, uma vez que o foco está nas experiências dos atores do cotidiano escolar. Entendia que era necessário um referencial teórico de apoio para ampliar a compreensão das relações cotidianas, o que evitaria cair no achismo ou no empirismo puramente descritivo sem muita reflexão.

Na oportunidade, mencionei que estava iniciando a minha formação como investigadora na área de educação, portanto tinha fragilidade teórica. Porém, entendia que juntas agregaríamos conhecimentos o que certamente favoreceria o nosso processo de formação.

Considerando o interesse da professora Jasmim em desenvolver pesquisa no cotidiano escolar, sugeri como proposta para o nosso próximo encontro, que apresentasse um problema do cotidiano escolar a ser investigado. Acrescentei que diferente das pesquisas cartesianas, onde o problema uma vez delimitado não poderia mais ser alterado; nas pesquisas no cotidiano escolar o problema é construído ao longo do processo de investigação.

Durante o encontro individual a professora Jasmim apresentou as seguintes questões:

O que fazer com o lixo produzido na Escola-Barco?

De que maneira envolver a comunidade escolar no sentido de sensibilizá-las sobre a importância da reciclagem do lixo na preservação do planeta terra? (DC-03)

A partir das questões levantadas pela referida professora, questionei como havia sido o movimento de delimitação das questões apresentadas acima?

Lembra do artigo “pesquisa no cotidiano”? Então, a partir da observação participante... Convivo com os alunos, sei que alguns são filhos de catadores de lixo reciclável... Se andar pelas ruas desse bairro verá que não há muito cuidado com o lixo... Na Escola-Barco não há preocupação em separar o lixo orgânico do inorgânico, como também desconheço iniciativas em trabalhar a questão da reciclagem do lixo com os alunos e demais membros da comunidade escolar. (Professora Jasmim, DC-03).

A fala da professora Jasmim remetia à discussão de que o trabalho pedagógico do professor pode ser muito mais do que a simples reprodução mecânica de conteúdos desarticulados da realidade social dos alunos. Ao apropriar-se do conhecimento teórico transformando-o em ação, o professor pode transformar a sua prática e a realidade escolar de maneira crítica, dinâmica e criativa, o que dialogava com Paulo Freire:

... A dicotomia entre teoria e prática, a universalidade de um conhecimento despido de seu condicionamento histórico e sociológico, o papel da filosofia na explicação do mundo, a educação como uma pura exposição de fato que transferem valores abstratos entendidos como sendo a herança de um puro conhecimento – todas estas crenças são proclamadas pelas consciências ingênuas do analfabetismo político (FREIRE, 1985:102).

Considerando que o projeto de pesquisa da professora Jasmim, em linhas gerais, buscava articular conhecimento e ação, sugeri como proposta, que no próximo encontro apresentasse também uma idéia de título e de objetivo, o que favoreceria o movimento de reflexão do projeto que estava sendo construído. No referido encontro à professora Jasmim trouxe as seguintes idéias:

Título: *A natureza e a Escola*

Objetivo: *construir com a comunidade escolar uma proposta de Educação Ambiental (DC-02)*

A partir do exposto acima, destaquei que na definição do título era preciso dar “elementos” para o possível leitor ter idéia dos caminhos que o trabalho percorrerá, portanto, o título ainda estava vago. A mesma linha de raciocínio orientou a análise do objetivo. Mencionei que pensar o projeto da professora estava também me possibilitando perceber problemas no meu projeto de doutoramento, o que sugeria o meu movimento de reflexão e formação a partir da parceria com a professora Jasmim.

Na perspectiva de contribuir com o movimento de reconstrução do título e do objetivo do projeto da professora Jasmim sugeri como proposta para o próximo encontro individual, a leitura e discussão do capítulo Planejamento de Pesquisas Qualitativas do livro *O Método nas Ciências Naturais e Sociais* (1998) de Alda Judith Alves Mazzotti e Fernando Gewandsznajder.

A partir da leitura e discussão do referido capítulo, a professora Jasmim teceu os seguintes comentários:

É importante que o meu projeto forneça elementos para que a pós-graduação entenda: a pertinência da proposta de investigação; que a proposta foi planejada e pode ser realizada no tempo previsto... Eu preciso re-escrever o título, o objetivo e definir a metodologia que será utilizada. (DC-3)

Os encontros individuais seguintes foram utilizados para re-escrever o projeto de pesquisa da professora Jasmim:

Título: *“Reciclagem do Lixo: Eu, o Outro e a Natureza na Educação Infantil”.*

Objetivo: *Articular no planejamento de ensino do professor de Educação Infantil espaço para construção coletiva de uma proposta de reciclagem do lixo produzido na unidade de ensino.*

Metodologia: *será baseada nos princípios da pesquisa no cotidiano. A opção por essa metodologia está na possibilidade de retro alimentação ou feedback, que consiste no retorno das informações colhidas no*

transcorrer da pesquisa àqueles que foram pesquisados, contribuindo assim, com as análises, reflexões e construções de conhecimento de todo o grupo envolvido.

Instrumentos de coleta de dados: *observação do cotidiano escolar; análise dos registros dos alunos após as atividades de reciclagem do lixo, entrevista com os pais dos alunos.*⁹

A partir do exposto acima, mencionei que a professora Jasmim estava no caminho correto. Precisava agora completar o projeto, ou seja, escrever uma introdução sobre o tema da pesquisa; narrar sobre o contexto da pesquisa e sobre os atores envolvidos e, se possível, prever um cronograma de ações.

Na perspectiva de contribuir com o movimento de contextualização do objeto de estudo da professora Jasmim, sugeri que os próximos encontros individuais, fossem também utilizados para discussão do livro de Paulo Freire “Pedagogia da Autonomia” (1996).

O objetivo inicial dessa leitura era favorecer a discussão de que ensinar não é transmitir conhecimentos de maneira desarticulada e descontextualizada, mas criar condições para que os atores também construam conhecimentos.

Nesse processo de leitura e discussão, aconteceram muitas tempestades intelectuais, entre elas, recorto um fragmento da fala da professora Jasmim:

Aprendi que ensinar era uma coisa, pesquisar outra totalmente diferente. Porém, a leitura mostrou que ao refletir sobre a minha prática; considerar os saberes dos alunos; construir o meu trabalho pedagógico considerando o contexto estou também fazendo pesquisa. (DC-03).

Compreendi que a parceria com a professora Jasmim era uma relação dialógica. Tínhamos conhecimentos diferentes provenientes de experiências de vidas e formações diferentes, porém esses conhecimentos somavam-se, o que permitia que ambas saltassem do discurso meramente descritivo para o reflexivo, ou seja, uma

⁹ No anexo 05, apresento a versão do projeto de pesquisa apresentado no processo seletivo do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação Unicamp.

contribuiu na formação da outra, o que, de certa forma, dialogava com os princípios da Investigação-Ação defendida por Maria Inês Petrucci Rosa:

... Procura envolver as pessoas, mostrando a importância de se tornarem solidárias à necessidade de outras. Nesse sentido, a investigação-ação se coloca como alternativa para a construção de uma tradução educacional de produção de conhecimento. (ROSA, 2000:47).

No mês de agosto de 2004, os encontros individuais com a professora Jasmim continuaram a acontecer todos os domingos, além dos encontros semanais com o grupo de professoras da Escola-Barco. Como estava chegando o período de inscrição do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, mencionei que tinha o manual do candidato dos anos de 2002,2003 e 2004, o que poderia contribuir na definição da área de pesquisa como também poderia fornecer pistas sobre as bibliografias utilizadas.

Após análise cuidadosa do material, a professora Jasmim decidiu que submeteria o seu projeto na área 4, que na época era denominada: Ensino, Avaliação e Formação de Professores, atualmente denominada Ensino e Práticas culturais. Na oportunidade perguntei se também havia selecionado o grupo de pesquisa a que submeteria o seu projeto?

Como o meu projeto está vinculado à área de Formação de Professores e considerando que o pano de fundo é a reciclagem de lixo, penso que o grupo mais adequado seja o Grupo Formar-Ciências. (DC- 04)

Considerando que as professoras do grupo da Escola-Barco acompanharam a construção do projeto de pesquisa da professora Jasmim, uma vez que nos encontros semanais a referida professora socializava os conflitos e alegrias do processo de construção, durante um encontro do mês de setembro de 2004, a professora Rosa teceu o seguinte comentário:

Ouvir você falar da construção do seu projeto me deixou motivada a também querer produzir alguma coisa... A Alfazema já mencionou sobre o II Seminário Fala Outra Escola, que acontecerá no final de outubro. Dentre todas do grupo você sempre

se destacou na produção de registros escritos. Acha possível me ajudar a escrever um resumo sobre as minhas experiências na educação infantil? Não sei escrever, mas gostaria de compartilhar a minha experiência nesse seminário. (DC- 04).

Na seqüência apresento fragmento da fala da professora Jasmim sobre a colocação da professora Rosa:

Compreendo que os encontros individuais favoreceram o processo de construção do meu projeto de mestrado, porém se não fossem às reuniões com o grupo de professoras e principalmente se não pudesse contar com a parceria de vocês durante o desenvolvimento do projeto nada disso seria possível... Aprendi que os professores podem até ter saberes e conhecimentos diferentes, mas isso não significa que um é melhor do que o outro, apenas domina coisas diferentes... Ajudar o grupo a produzir um resumo para o II Seminário Fala Outra Escola, seria uma oportunidade de socializar o que aprendi durante a construção do meu projeto de mestrado (DC-04).

O resumo dos projetos de trabalho das professoras Girassol, Rosa e Violeta mais o projeto da professora Jasmim foram escritos e encaminhados para comissão do II Seminário Fala outra Escola e posteriormente apresentados na forma de pôster no período de 21 a 23 de outubro durante o referido seminário.

Sobre o movimento do processo de seleção do mestrado no Programa de Educação da Unicamp, em novembro a professora Jasmim realizou a prova teórica. Para felicidade a professora Jasmim estava entre os aprovados.

A terceira fase do processo seletivo constava de uma entrevista perante uma banca composta por membros do Programa. No dia agendado para entrevista da professora Jasmim, para surpresa e felicidade, enquanto aguardávamos o horário da entrevista, as demais professoras do grupo se mobilizaram e foram até a Unicamp apoiar a professora Jasmim. Como poucas vagas foram oferecidas, a professora acabou ficando fora dos aprovados no resultado final. Porém, o fato de uma professora da escola pública, longe da universidade há mais de 14 anos, passar por duas das três

fases do processo seletivo do Programa de mestrado da Unicamp foi considerada um grande vitória.

Se considerarmos que o projeto da professora Jasmim:

- Questionou a cultura do trabalho individual e promoveu o trabalho coletivo e participativo;
- Emergiu de questões do cotidiano escolar;
- Ampliou sua fundamentação teórica;
- Articulou pensamento e ação;
- Produziu registros escritos das reflexões;
- Re-significou sua leitura de ensino e pesquisa;
- Transformou o cotidiano escolar;
- Publicou os resultados das experiências em evento de Educação;
- Participou com o projeto de um processo seletivo de pós-graduação.

Sim, ela desenvolveu uma proposta de investigação-ação. A professora Jasmim acreditou na proposta de reciclagem de lixo como meio de envolver a comunidade escolar, compartilhar conhecimentos e contribuir com a transformação da realidade escolar, o que dialoga com a proposta de trabalho coletivo docente referenciado pela investigação ação que esta tese procurou defender.

4.3. Professora Rosa: de um projeto porvir ao trabalho realizado

A vida oscila entre o desejável e o possível.
Sem o possível, o desejável não passa de sonho.
Sem desejável, o possível não passa de tédio.
(F. Jacob).

Do grupo de professoras, a professora Rosa estava há mais de 20 anos como professora da Escola-Barco, portanto, era inquestionável que detinha conhecimento da prática.

Esteve presente em todas as reuniões do grupo de professoras, deu várias sugestões nos projetos de trabalho das professoras, contribuindo assim, no processo de construção coletiva de cada projeto, porém, durante grande parte do tempo, colocou-se contrária a elaborar e implementar um projeto de trabalho pessoal. Quando questionada sobre a possibilidade, vinha sempre com o mesmo discurso pronto:

Eu estou no final de carreira, não quero desenvolver nenhum projeto... Mas como estou há mais de 20 anos nessa escola, posso dividir com as colegas a minha experiência. (DC-01).

Assumi que respeitaria a opinião da professora Rosa, embora tenha colocado em várias oportunidades que contava com a experiência dela na construção da minha compreensão sobre Educação Infantil, até por que acreditava no diálogo como possibilidade de trocas de experiências, saberes, conhecimentos entre os envolvidos.

Não me lembro de outra pessoa, além de você, que passou por essa escola e que admitiu a possibilidade de aprender com as professoras. Isso demonstra o seu respeito em relação à nossa experiência. Porém, isso não significa dizer que queira construir um projeto de pesquisa em parceria com você. Lembre-se estou em final de carreira. (Professora Rosa, DC-03).

No início da relação com a professora Rosa, optei pela condição de observadora, embora não fosse essa a parceria desejada. Porém, acompanhar a rotina da turma

conversar com os alunos, perceber diferentes posturas e comportamentos na relação aluno-professor contribuiu na construção da minha compreensão de Educação Infantil, além disso, a minha presença, de certa forma, também favorecia a referida professora refletir sobre o seu trabalho docente.

No começo não gostava muito da sua presença no meu cotidiano de sala, achava que fosse apenas criticar o meu trabalho. Flexibilizei a sua entrada, por sugestão das minhas amigas Acho que briguei muito com você quando me instigava em relação a minha rotina com as crianças, mas em casa parava para pensar e dizia: talvez ela esteja certa. As professoras Violeta e Jasmim respeitam as opiniões dos alunos e não estabelecem muitas regras, porém o trabalho dá resultado.. Não sei se quero mudar a minha prática, nessa fase da minha vida profissional. (Professora Rosa, DC-04)

Esclareci que o meu interesse não estava em criticar aleatoriamente o trabalho docente das professoras, mas sim, potencializar o diálogo. Porém, entendia que era importante compreender as críticas e as tensões como possibilidade de rever algumas posturas e conseqüentemente aprender.

Na perspectiva de narrar sobre o cotidiano de sala da professora Rosa, apresento imagens de algumas de suas práticas pedagógicas.



Figura 20. Algumas atividades organizadas pela professora Rosa. (Imagem produzida por Jane Vignado durante o segundo semestre de 2003)

As imagens mostram alunos durante atividade pedagógica de pintura e produção de painel a partir da reciclagem de lixo. Nas referidas práticas pedagógicas, os alunos eram organizados em pequenos grupos, escolhidos previamente pela professora, sem nenhuma negociação com os alunos, lembrando o modelo de transmissão–recepção na educação.

Não gostava da idéia do professor determinar os movimentos dos alunos, pois acreditava que comprometia a autonomia dos alunos. Entendia que o trabalho docente precisava favorecer a autonomia dos alunos, como também valorizar os conhecimentos prévios desses atores, o que não significa dizer que é o aluno quem controla todas as ações e decisões em aula, mas apostar no processo compartilhado de construção e formação.

Durante uma das minhas participações no cotidiano da professora Rosa, questionei sobre o que a motivava escolher os membros de cada grupo de alunos?

Houve uma época como professora, que deixava os alunos constituírem os grupos de acordo com os seus interesses pessoais, porém sempre acabava acontecendo caso de discriminação. Quando organizo os grupos, busco colocar alunos diferentes juntos, como por exemplo, meninos com meninas, negros com brancos, alunos com maior facilidade de aprendizagem com os que apresentam certo grau de dificuldade, pois acho que pode ajudar os alunos a construírem valores de respeito e solidariedade.. (Professora Rosa, DC-02)

Compreendia a postura da professora Rosa, como possibilidade de minimizar a exclusão, embora tenha destacado a necessidade de o professor ouvir seus alunos nas decisões a serem tomadas, já que favorece a autonomia dos estudantes.

Durante as conversas com a professora Rosa, buscava defender os processos dialógicos na relação aluno-professor. Nesses momentos citava Paulo Freire, o qual destacou que promover o diálogo no cotidiano escolar não iguala professores e alunos, mas sim, aproxima-os na construção de conhecimento a partir de lugares diferenciados

que cada um ocupa, em movimentos constantes de apropriação e socialização desse conhecimento construído.

Respeito a fala dos alunos, a diferença é que como professora acho que tenho mais competência para escolher o que os alunos devem aprender. (Professora Rosa, DC-03).

A partir do exposto, mencionei que Paulo Freire reconhecia os conhecimentos dos professores, porém compreendia que, se na construção do trabalho docente fosse valorizada a opinião dos alunos, o professor estaria potencializando a autonomia dos alunos. Acrescentei que a idéia de FREIRE (1996) não era negar a importância dos conteúdos no ensino e nem os conhecimentos dos professores, mas que na seleção dos conteúdos de ensino fosse respeitado também a opinião dos membros da comunidade escolar, entre eles, os alunos.

Parece interessante o que falou sobre Paulo Freire, porém não consigo imaginar como selecionar os conteúdos respeitando a opinião de tanta gente. (Professora Rosa, DC-03).

Na oportunidade mencionei que o questionamento era pertinente e que seria interessante envolver as demais professoras, na perspectiva de encontrarmos caminhos, para valorização das vozes dos membros da comunidade escolar na seleção dos conteúdos de ensino.

Durante a reunião do grupo de professoras resgatei o questionamento da professora Rosa de como respeitar as vozes da comunidade escolar na seleção dos conteúdos previstos no planejamento de ensino.

Acho que o primeiro passo é não estabelecer muitas regras, normas e disciplinas na relação com os alunos, isso favorece a criatividade e a integração dos alunos. (Professora Violeta, DC-03)

No trabalho em parceria com a Alfazema, na realização de aulas práticas, percebi que as atividades na área verde favorecem a integração entre professores e entre professor e aluno. (Professora Jasmim, DC-03)

Sobre sugestão da professora Violeta em não estabelecer muitas regras, recorri a FREINET (1978), o qual questionava a eficiência das normas educacionais, como por exemplo, as filas e estabelecimento de horários fixos para realização de atividade, a fim de propiciar relações mais autônomas, críticas, democráticas e livres no cotidiano escolar.

Em relação à sugestão da professora Jasmim, compreendia as aulas de campo, denominadas por Celestin Freinet como “aulas passeios” como possibilidade de fugir da rigidez da sala de aula e favorecer o processo de integração entre alunos e professor.

Durante a reunião a professora Rosa não se pronunciou, porém acredito que o embate de pensamentos tenha favorecido o movimento de reflexão da referida professora. Assim, na reunião seguinte, a professora Rosa trouxe o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, que havia deixado para leitura do grupo de professoras, para sustentar a importância de regras e rotinas bem estabelecidas. Na oportunidade leu para o grupo o seguinte fragmento:

Outro aspecto que contribui para o desenvolvimento da autonomia é que a criança tenha referências para situar-se na rotina da instituição. Quando se está em um ambiente conhecido e em que se pode antecipar a seqüência dos acontecimentos, tem-se mais segurança para arriscar e ousar com independência.

O conhecimento da seqüência da rotina é também fator que favorece o desenvolvimento da autonomia. (BRASIL 1998:40)

Ressaltei que a postura da professora Rosa, embora cercada de tensões e conflitos, mostrava que estava buscando referencial teórico para sustentar o seu ponto de vista, o que representava movimento de superação para defender suas argumentações. Acrescentei que compreendia os conflitos, os embates de idéias como possibilidade de fortalecer a formação dos atores envolvidos.

Motivada pelo embate com a professora Rosa sobre a eficiência das regras e normas para os alunos da Educação Infantil e também pelas leituras de FREINET, durante uma reunião com o grupo de professoras, levantei a seguinte questão: O que compreendem como criança disciplinada?

Em minha opinião, criança disciplinada é aquela que cumpre as normas e regras estabelecidas pela família e professores, o que é muito importante e acima de tudo, necessário (Professora Rosa, DC-03).

Eu acho que criança disciplinada é criança domesticada, ou seja, perde a espontaneidade e até a criatividade (Professora Violeta, DC-03.)

Entendia que as “estratégias” que controlam e vigiam o processo educativo, reforçam o modelo de educação tradicional, ainda comum em todos os níveis de educação. Nesse modelo, a educação é desapaixonante, uma vez que não sobra espaço para o estabelecimento de relações interpessoais, para imaginação, afeto, criatividade, ou seja, tudo o que alimenta a paixão de ensinar (HARGREAVES,2004).

Argumentei sobre a importância de estabelecer algumas regras, até porque o homem vive em sociedade organizada em regras e normas, porém era vital que o processo educativo favorecesse a autonomia e a criatividade dos alunos.

Você fala em autonomia dos alunos, mas lembre-se: você trabalha com alunos da universidade. Na educação Infantil, se dermos autonomia eles derrubam tudo. (Professora Rosa, DC-03)

Acrescentei a pertinência da compreensão acerca do significado de autonomia. Sugeri como proposta para o próximo encontro discutirmos a questão da autonomia dos professores e dos alunos. A proposta foi aprovada pelo grupo.

Nos encontros seguintes trouxe os livros Pedagogia da Autonomia (1996) de Paulo Freire e Autonomia de Professores (2002) de José Contreras. A idéia de trazer os livros era estimular o grupo a iniciar a leitura dos referidos autores. Porém, logo no

início da reunião a professora Rosa sugeriu que fossem selecionados alguns trechos de cada livro para, na seqüência, acontecer à discussão:

Você trouxe dois livros. Muita coisa para ler! Meu tempo livre é para estar com os meus familiares e não para leitura de textos de educação. Para facilitar a nossa vida, escolha alguns trechos desses livros e a partir disso inicie as discussões. (DC-03)

A partir do exposto, mencionei que entendia a dificuldade em conciliar o tempo livre entre os afazeres domésticos, os cuidados da família e o trabalho docente, porém compreendia que a leitura fazia parte do processo de formação do professor, portanto, não poderia ser evitada. Além disso, não pretendia fazer os recortes sugeridos pela professora Rosa, por compreender que ao adotar tal postura poderia estar direcionando o foco da discussão.

Não concordo. Acho necessário direcionar o foco da conversa, isso evita perda de tempo. Eu organizo previamente as minhas aulas, isso facilita o meu trabalho e garante o sucesso do processo de ensino e aprendizagem... Além disso, para mim, é difícil organizar tempo para ler esses dois livros. Agora, se você tiver algum filme sobre a obra de Paulo Freire, tudo fica mais fácil. (DC-03)

Mencionei que respeitava a maneira como a professora Rosa organizava o seu trabalho docente, porém entendia que organizar previamente a aula, para garantir a eficiência do ensino, pode comprometer a curiosidade e a autonomia dos alunos, o que de certa forma dialogava com o livro "Pedagogia da Autonomia". De acordo com Paulo Freire:

O educador que castra a curiosidade do educando em nome da eficiência do ensino de conteúdo, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica. (FREIRE, 1996:63)

A partir da sugestão de leitura dos livros "Pedagogia da Autonomia" (1996) e "Autonomia de Professores" (2002), sugeri como proposta começarmos pela discussão da compreensão da palavra "autonomia" presente nos dois livros.

Compreendo que falar sobre autonomia pode estimular o interesse dos professores pela leitura dos referidos livros, porém não é fácil estimular a autonomia dos alunos. Muitos professores ainda acreditam que autonomia dos alunos é sinônimo de bagunça. (Professora Jasmim, DC-03)

Destaquei que compreendia a dificuldade em aceitar a autonomia dos alunos. Historicamente, foi construída a idéia de que o aluno é sempre o lado mais fraco nas relações de poder, portanto, dificilmente as relações serão modificadas, ou seja, professor manda, aluno obedece. Por outro lado, compreender o aluno como ser que produz conhecimento, pode estimular o professor a repensar a sua prática docente.

Compreendo a fala da Alfazema, porém acho que a autonomia do aluno leva ao isolamento, ou seja, o aluno fica individualista. (Professora Rosa, DC-03)

Na oportunidade destaquei que a autonomia não gera isolamento e/ ou individualidade, pois não se constitui sem que haja as trocas entre os atores, embora reconhecesse que na ideologia capitalista, a autonomia está vinculada ao individualismo.

Ainda durante a minha convivência no cotidiano da professora Rosa, percebi que ela organizava o trabalho docente na perspectiva da alfabetização, além de ser restrito ao universo de sala de aula.

Durante uma reunião com o grupo de professoras para socializar os registros da minha investigação, ressaltai que entendia que a professora Rosa concebia a Educação Infantil como espaço de escolarização precoce.

Acredito que o aluno do GIII precisa ir para a primeira série do ensino fundamental já sabendo ler e até fazer algumas continhas. Tenho minhas dúvidas se a criança aprende apenas brincando. Ela precisa ser preparada para a etapa seguinte da educação... Precisa aprender inclusive a fazer algumas tarefinhas de casa. (Professora Rosa, DC-04)

Esclareci que compreendia a importância do conteúdo, até porque não há educação sem ensino e ensino sem conteúdo, o que, de certa forma, dialogava com Paulo Freire:

Não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que o processo que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual. (FREIRE, 1994:110)

Na ocasião, destaquei que a questão não está no ensino vinculado a conteúdo, mas sim como acontecem as escolhas desses conteúdos, ou então, qual a participação dos alunos nesse processo de escolha.

Sobre a concepção da Professora Rosa de Educação Infantil atrelada à escolarização precoce das crianças, mencionei que compreendia que impor regras, disciplinar desde cedo a criança, pode também ser entendido como uma maneira eficiente de cercear a espontaneidade e de domesticar a criança.

Na oportunidade a professora Violeta teceu o seguinte comentário:

Compreendo que seja necessário trabalhar o conteúdo, mas não apenas isso. Na Educação Infantil é importante também trabalhar a solidariedade, a criatividade e a afetividade. (DC-04)

A fala da professora Violeta, de certa forma relacionava-se com Sônia Kramer, a qual mencionou que a Educação Infantil precisa:

...abordar não só aspectos relativos à construção de conhecimentos, mas também à afetividade e à criatividade, à paixão de conhecer, levando em conta ainda os aspectos éticos, estéticos presentes no fazer educativo. (KRAMER, 1993:19).

Até o final do primeiro semestre de 2004, reconheço que percebia a professora Rosa como uma professora tradicional, em final de carreira, sem vontade para mudar sua prática docente.

Como assumia a condição de professora conservadora, nas reuniões do grupo de professoras, eram inevitáveis os conflitos e tensões que ela provocava, porém

compreendia que os conflitos e tensões eram necessários no processo de reflexão da prática docente dos professores e conseqüentemente favoreciam o processo de formação.

A minha compreensão sobre a professora Rosa começou a mudar, quando no início de agosto de 2004, durante uma reunião com o grupo de professoras para discussão das atividades que seriam desenvolvidas na horta comunitária da escola, a referida professora mencionou que estava pensando em organizar uma prática pedagógica diferente do que estava acostumada, ou seja, pretendia sair do universo de sala de aula.

Fiquei feliz com a colocação da professora Rosa, afinal era um indício de que essa professora estava refletindo sobre a sua prática docente. Questionei se a professora Rosa tinha alguma proposta de atividade a ser desenvolvida com os alunos.

Durante todo esse tempo ouvi, dei palpites, sugestões e incentivei o trabalho coletivo... Meus alunos gostaram quando a professora Jasmim trouxe os personagens do livro "A turma do Utilixo", como também os brinquedos e jogos que foram produzidos com a ajuda das professoras Violeta e Jasmim... Também gostam quando participam da coleta seletiva de lixo reciclável, cuidam do compostor ou da horta... Sei que até agora, a minha participação no grupo foi mais com idéias, lembranças, mas nada de prático, de concreto... Chegou a minha hora de colaborar... Como a Jasmim trabalha com reciclagem de lixo e ajuda a Violeta na produção de brinquedos... Estou pensando em juntar as duas propostas... A minha idéia é produzir, a partir da utilização de lacre de lata de refrigerante e palito de sorvete, um brinquedo de fazer bolinha de sabão com os alunos. (Professora Rosa, DC04)

A fala da professora Rosa remetia a duas discussões distintas. A primeira, de que a infância é uma fase de muitas descobertas, portanto é fundamental promover atividades que favoreçam o brincar. Porém, cabe destacar que o brinquedo não pode ser utilizado como estratégia quando não há nada mais interessante a fazer, normalmente em dias chuvosos, ou quando se esgotaram as atividades previstas no

planejamento do professor, mas como possibilidade do professor conhecer mais sobre o aluno e sobre os processos de desenvolvimento nos quais ele se encontra.

A segunda, é de que o trabalho coletivo docente amplia as possibilidades de refletir sobre a prática docente, além de promover o pensar e o agir dos professores com mais autonomia. Questões discutidas por Adriana Varani, que destacou:

As possibilidades de o trabalho coletivo produzir novas formas de pensar, agir no cotidiano escolar representam capacidade de trabalho imaterial, ou seja, trabalho não materializado em produto manipulável, no sentido originário da palavra. Ou seja, não se produz produto que pegamos, manipulamos com as mãos, mas um produto cultural, formas de pensar, de se organizar no trabalho escolar. (VARANI, 2005:220)

Dialogando com a autora acima e com as imagens abaixo, assumo que, tão importante quanto a experiência de produzir com os alunos brinquedinhos de fazer bola de sabão é ver as expressões de felicidade dessas crianças brincando, como também presenciar a tentativa, mesmo que modesta, da professora Rosa em buscar desconstruir a sua rotina de trabalho, movimento esse que fortalece a idéia de que o trabalho coletivo docente pode promover mudanças na prática docente e conseqüentemente na realidade escolar.



Figura 21. Atividade organizada pela professora Rosa fora do ambiente de sala de aula.
(Imagem produzida por Jane Vignado)

Cabe ressaltar que as demais professoras do grupo, motivadas pela fala da professora Rosa sobre a experiência de construir brinquedos com material reciclável e sair do espaço limitado da sala de atividade, também realizaram a atividade com os respectivos alunos, sinalizando o movimento de trabalho integrado no grupo de professoras.

Aproveitando o movimento da experiência da professora Rosa, perguntei sobre os sentimentos que a prática pedagógica havia produzido:

Durante a minha prática como professora, sempre estabeleci um dia da semana para as crianças trazerem seus brinquedos pessoais... Com o apoio da Violeta e da Jasmim os meus alunos, em vários momentos, produziram os brinquedos... Nesses momentos era visível perceber o interesse dos alunos... Como a Violeta fazia os brinquedos com as crianças, acabei me acostumando e, de certa forma, delegando essa responsabilidade para a minha amiga... Ao longo da nossa convivência, você me encheu tanto a paciência sobre "construir com as crianças, ouvir as vozes das crianças"... Além disso, nas reuniões do grupo todas relatavam felizes suas novas descobertas... Acabei me rendendo... Dá trabalho esse tipo de atividade pedagógica, mas não dá para negar a sensação de felicidade e bem estar que senti ao ver os alunos brincando... Hoje compreendo melhor que existem muitas possibilidades de ensinar..
(Professora Rosa, DC-04)

Difícil expressar, por meio da linguagem escrita, os meus sentimentos ao ouvir a fala da professora Rosa, talvez uma boa metáfora seja a sensação de estar morrendo de sede e receber de presente um copo d' água.

Nos primeiros dias do mês de setembro de 2004, durante uma reunião com o grupo de professoras da Escola-Barco sobre uma aula de campo pela área verde da escola com o objetivo de iniciar a discussão sobre a importância da primavera no ciclo biológico dos seres vivos, a professora Rosa mencionou que gostaria de plantar com a sua turma de alunos um pé de Ipê, que havia recebido de presente da professora

Violeta. Na ocasião, a referida professora ressaltou que plantar com os alunos o pé de ipê marcaria o início do processo da sua aposentadoria, prevista para o ano de 2006.

Nesse movimento propôs para o grupo de professoras a seguinte questão: Como envolver os alunos no plantio e cuidado do ipê rosa? Na oportunidade o grupo de professoras da Escola-Barco decidiu que consultaria os alunos.

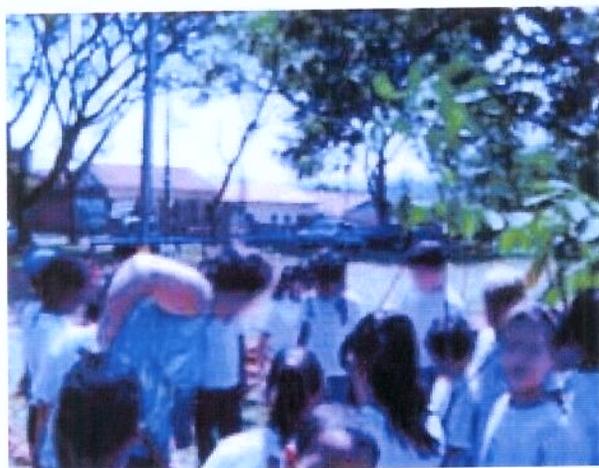


Figura 22. Processo de finalização do plantio
(Imagem produzida por Jane Vignado) primeiros cuidados

A atividade registrada, também marcou o início da primavera de 2004, acabou envolvendo todos os alunos do grupo de professoras da Escola-Barco, que passaram a cuidar da árvore, além de dois avós do projeto da professora Girassol que se prontificaram em abrir a cova para o plantio.

A partir do plantio do pé de Ipê, a professora Rosa mudou seu envolvimento com o grupo de professoras da Escola-Barco. Nesse período, o grupo de professoras estava coletivamente construindo os textos escritos para apresentação no II Seminário Fala outra Escola, que aconteceria entre os dias 21 e 23 de outubro de 2004.

Durante uma reunião para produção coletiva dos textos para o referido seminário, a professora Rosa trouxe a seguinte questão: Será que dá para aproveitar

as minhas experiências como professora e os registros dos alunos para que eu possa também participar do Seminário?

A colocação da professora Rosa fortaleceu a idéia de que o trabalho coletivo docente também traz ânimo, energia e estímulo nos envolvidos. Para escrever o trabalho que seria apresentado a referida professora contou o apoio da professora Jasmim:

Estou muito feliz com o interesse da professora Rosa em também participar do II Seminário fala outra escola. Se ela achar interessante posso ajudá-la a organizar os dados como também a escrever o resumo do trabalho. (Professora Jasmim, DC-04)

A professora Rosa demonstrou interesse na parceria da professora Jasmim, destacando que resgataria os registros dos alunos que guardara durante os anos de docência na Educação Infantil. Acrescentei que esses registros poderiam fornecer várias informações interessantes, entre elas, sobre o processo de construção da identidade como professora.

Na reunião seguinte a professora Rosa trouxe para o grupo várias pastas com registros de atividades desenvolvidas com os alunos durante os mais de 20 anos de profissão de professora na Escola-Barco. Ao perceber a riqueza do material apresentado, mencionei que era possível não apenas escrever o resumo do seminário, mas também uma tese de doutorado.

Na perspectiva de orientar o grupo de professoras a trabalhar com os dados coletados, sugeri como proposta que os registros apresentados pela professora Rosa fossem organizados por categoria o que facilitaria iniciar o processo analítico do referido material. Na oportunidade as professoras teceram os seguintes comentários:

Uma das categorias poderiam ser os temas abordados. Nessa categoria dá para ter uma idéia dos conteúdos que foram mais privilegiados ao longo da docência da professora Rosa. (Professora. Violeta, DC-04)

Outra categoria poderia os recursos utilizados nesses registros, tomando cuidado para separar os registros também por faixa, ou seja, se são do antigo pré, do maternal ou do jardim. (Professora Rosa, DC-04).

A professora Rosa começou a trabalhar, nessa escola, no período da ditadura, então poderíamos organizar as seguintes categorias: registros do período da ditadura; os do período de transição e os que foram produzidos após a abertura política (Professora Jasmim DC-04).

A partir do exposto ficou decidido que as categorias de análise seriam: conteúdos abordados; recursos utilizados; registros do período da ditadura e da abertura política. Cabe ressaltar que não houve muito tempo para sistematizar os dados e ou refletir sobre as categorias de análise, porém o exercício possibilitou os seguintes comentários:

Percebi que o meu trabalho pedagógico privilegiou a escrita, porém desconsidere os conhecimentos dos alunos... Naquela época, definia o que os alunos deveriam fazer. Não quero me justificar, mas foi dessa maneira que aprendi ser professora, apenas reproduzia o que havia aprendido no magistério. (Professora Rosa, DC-04).

Analizando os registros mais antigos, dá impressão que a professora Rosa valorizava a memorização dos alunos. (Professora Girassol, DC-04)

Interessante como o contexto político influencia o trabalho do professor; nos registros do período da ditadura há registros de bandeiras do Brasil e hino nacional e até um tanque de guerra foi pintado. Com a abertura política nos registros começaram aparecer fragmentos de poesia no material, como também referência aos meios de tecnologia. (Professora. Jasmim, DC-04)

As reflexões sobre o trabalho pedagógico da professora Rosa, de certa forma dialogavam com Maria Inês Petrucci Rosa:

... As concepções de ensino no pensamento docente não emergem descontextualizadas, mas sim atreladas a outras que são relevantes na

constituição das bases epistemológicas que sustentam as ações dos professores. Assim, a forma como as professoras “enxergam” está muito relacionada com as suas visões acerca do que é ensinar, do que é aprender e dos papéis desempenhados por professor e aluno nas relações pedagógicas estabelecidas na escola. (ROSA, 2000:183)

Considerando o exposto articulado com as falas do grupo de professoras mais as minhas análises sobre os registros apresentados pela professora Rosa, permite inferir que o trabalho pedagógico da professora Rosa foi orientado a partir dos princípios da racionalidade técnica, porém a partir do segundo semestre de 2004, buscou trilhar outros caminhos na tentativa de superar esse modelo de educação.

Reconheço que foi interessante acompanhar o movimento de construção do resumo para o II Seminário Fala Outra Escola⁷ sobre a experiência docente da professora Rosa: por se tratar de esforço coletivo do grupo; por presenciar o movimento de superação de uma professora que se dizia cansada e pronta para aposentaria, ou seja, sem motivação.

As vivências com a professora Rosa permitem-me inferir que saímos diferentes dessa experiência. Eu, por perceber a importância do diálogo nos processos educativos e compreender que o trabalho coletivo docente pode favorecer mudanças na prática docente, já a professora Rosa por re-significar a sua prática docente. Na seqüência apresento recorte da fala da professora, durante re-encontro com o grupo de professoras em setembro de 2006, para socializar o processo de qualificação da presente investigação, que sinalizava essa idéia:

Nós brigamos muito. Acho que saímos fortalecidas. Minhas aulas não acontecem mais apenas no universo de sala de aula, aprendi a usar a área verde da escola. A relação aluno- professor também mudou, percebi que ao considerar a opinião dos alunos, acabo também promovendo a curiosidade e a participação deles... Mesmo estando a quatro meses da aposentadoria continuo fazendo parte do projeto sucatoteca, que começou com a experiência do grupo de professoras em 2004 e continua prosperando até hoje. (DC-05)

⁷ No anexo 4 apresento resumo do trabalho da professora Rosa intitulado: “Pela porta ou pela janela...Relatos das minhas vivências como professora de Educação Infantil”.

A fala da professora Rosa confirmava que o trabalho coletivo docente potencializa a reflexão sobre a prática docente, porém compreendia que a experiência da professora Rosa não se constituiu como Investigação-Ação de primeira ordem.

Na ocasião destaquei que a experiência com o grupo de professoras possibilitou-me re-significar a concepção de educação, de grupo e de trabalho coletivo docente, porém entendia que a maior lição dessa experiência foi compreender que o **processo educativo passa também pela capacidade de não ser indiferente à dor do outro.**

4.4 O Projeto de trabalho da Professora Violeta

Morada do Inventor

“A professora pedia e a gente levava, achando loucura ou monte de lixo:
Latas vazias de bebidas, caixas de fósforo, pedaços de papel de embrulho, fitas,
Brinquedos quebrados, xícaras sem asa, recortes e bichos, pessoas, luas e estrelas,
Revistas e jornais lidos, retalhos de tecido, rendas, linhas, penas de aves, cascas de ovo,
Pedaço de madeira, de ferro ou de plástico.
Um dia, a professora deu partida e transformamos, colamos e colorimos:
E surgiram bonecos esquisitos, bichos de outros planetas, bruxas.
E coisas malucas que Deus não inventou.
Tudo o que nascia ganhava nome, país, casa, amigos, parentes e país.
E nasceram histórias de rir ou de arrepiar!...
E a escola virou morada de inventor! “
(ELIAS JOSÉ)

4.4.1 Considerações iniciais

Ao resgatar as memórias das minhas vivências com a professora Violeta, vejo-a semelhante ao professor da morada do inventor do poema acima, ou seja, que organizava o trabalho docente de maneira criativa e dinâmica a partir da realidade dos alunos.

A presença da professora Violeta no grupo de professoras abriu perspectiva para mostrar a importância da arte como possibilidade de expressão pessoal e construção de conhecimento, normalmente não valorizada no cotidiano escolar.

O projeto de trabalho da professora Violeta apontou que a linguagem artística pode favorecer a integração entre os membros da comunidade escolar, potencializando condições objetivas para promover ações coletivas.

Neste contexto, conviver com a professora Violeta possibilitou-me compreender que os processos criativos são mais favorecidos quando o trabalho pedagógico é compreendido pelo professor como uma construção coletiva.

Acho que a Arte na Educação Infantil pode promover a integração entre professores e alunos, como também despertar a criatividade e a vontade de aprender e construir conhecimento a partir do concreto (Professora Violeta, DC-03).

Nesse processo compreendi a Arte como área de conhecimento, capaz de materializar a criatividade e a sensibilidade, como também a opção pelo trabalho coletivo.

4.4.2. O movimento de construção do projeto de trabalho da professora Violeta

Embora a professora Violeta compreendesse a Arte como meio de integração, o que poderia favorecer o trabalho coletivo docente a partir da Investigação-Ação, mostrava-se resistente em construir um projeto de pesquisa.

Não pretendo, nesse grupo, desenvolver nenhuma pesquisa. Eu quero mesmo é utilizar a arte como meio de integrar as pessoas. (Professora Violeta, DC-02)

A partir desse dado, sinalizei que no trabalho coletivo docente é possível trocar experiências, especialmente quando não acontece por imposição. Ao refletir sobre o trabalho docente, na perspectiva de buscar coletivamente encontrar caminhos alternativos, o professor está incorporando alguns princípios da Investigação-Ação, ou seja, abrindo condições à realização de pesquisas⁸.

Em minha opinião a pesquisa é realizada por cientistas ou então por professores universitários... Uma professora da escola pública e, principalmente, da educação infantil não pode ser pesquisadora. Se chegar à universidade e disser: sou professora de Educação Infantil e faço pesquisa, muitos irão rir da minha fala. (Professora Violeta, DC-02)

Compreendia que ainda existiam focos dentro das universidades, normalmente constituídos por pessoas que defendiam a hierarquia do conhecimento científico e que, por essa razão, desconsideravam a possibilidade do professor da escola pública produzir conhecimento a partir da própria prática, porém, era importante não generalizar.

⁸ Segundo Marli E. André: “ A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais o seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas (ANDRÉ, 2006:221)

Destaquei que ensinar não se limitava a transferir informações para os alunos, mas potencializar condições à produção de conhecimentos, a partir da relação ensino-pesquisa. Usei como referencial de reflexão a compreensão de Paulo Freire, o qual sabiamente mencionou que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996:32).

Na oportunidade a professora Violeta teceu o seguinte comentário:

Concordo que ensinar implica buscar, questionar e ter disponibilidade de querer aprender com o outro... Implica também considerar a realidade dos alunos... Meu trabalho docente passou a ser permeado pela Arte, quando percebi que a Arte integra os alunos, tornando-os mais curiosos e participativos. (DC-02)

Considerando o interesse da professora Violeta em usar a Arte como veículo de construção de conhecimento e promoção do trabalho coletivo, o que poderia potencializar o movimento de Investigação-Ação, durante uma reunião com o grupo de professoras, busquei saber sobre a leitura que as professoras tinham de Arte na Educação Infantil.

Arte é um dom... Na escola dá para ensinar, mas se o aluno não tiver o dom, dificilmente será um grande artista. (Professora Rosa, DC-02)

Arte é um dom... Trazer a arte para o cotidiano da Educação Infantil pode favorecer as trocas e estimular a potencialidade dos alunos. (Professora Jasmim, DC-02)

Arte é muito mais do que cortar papéis, pintar, desenhar, modelar, é criar, despertar a curiosidade dos alunos. Com a Arte é possível construir conhecimento a partir do concreto e principalmente da realidade dos alunos. (Professora Violeta, DC-02)

As falas das professoras remetiam a várias discussões: Arte como “dom”; como possibilidade de promover a curiosidade das pessoas e como área de conhecimento.

Na ocasião destaquei que perceber a arte como “dom” dificultava a compressão do “fazer arte”, ou seja, compreender a arte como área de conhecimento. Entendia que o ensino de arte não poderia ser assimilado como atividade descontextualizada e despida de significados artísticos e estéticos, mas como possibilidade de produção de conhecimento e articulação do trabalho coletivo docente. Adicionalmente potencializar condições para que as professoras compreendessem a arte como área de conhecimento atravessada por muitas outras áreas, poderia favorecer o movimento de trabalho coletivo docente referenciado na Investigação-Ação.

Na perspectiva de melhor compreender a arte como área de conhecimento aproximei-me do conceito da “Abordagem triangular da Arte”⁹, defendido por Ana M. Barbosa e sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP.

Nesse movimento, durante uma reunião trouxe para discussão no grupo de professoras o que havia encontrado sobre “Abordagem Triangular da Arte”. Na oportunidade a professora Violeta teceu o seguinte comentário:

Se compreender a arte como possibilidade de criar; promover a capacidade de observação e reflexão, estabelecendo relações com o contexto é “Abordagem triangular”, então meu trabalho docente na educação infantil está organizado a partir dos princípios da abordagem triangular, porém é bom registrar que nunca havia ouvido falar nesse nome. (DC-02).

⁹ A abordagem triangular, discutida por BARBOSA (1994) é fundamentada a partir de três eixos: o fazer artístico (eixo da produção), que não se limita à reprodução simples de uma obra, mas estimula a criatividade dos atores, ressaltando a percepção, a fantasia e a imaginação; a apreciação da obra de arte (eixo da crítica e da estética), que estimula a observação dos atores na perspectiva de desenvolver o senso crítico e estético; a história da arte (eixo de contextualização), que não se limita a resgatar fatos históricos, mas sim a perceber a arte como processo dinâmico e dialético.

A fala da professora Violeta remetia a discussão de prática como inspiradora da teoria, "*como criadora em relação a uma forma futura de teoria*" (DELEUZE In FOUCAULT 1979:69). Mencionei que acreditava no trabalho coletivo docente como fonte de inspiração, de trocas de experiências e de transformação da realidade.

Sei que a professora Jasmim pretende iniciar o seu projeto de reciclagem de lixo a partir da leitura do livro a Turma do Utilixo. Dei uma olhada no livro e percebi que era possível construir os personagens citados no livro com material reciclável. Como também gosto de produzir arte a partir da reciclagem de lixo, poderíamos juntar forças... (Professora Violeta, DC-03)

Compreendia que *favorecer a construção coletiva de conhecimento a partir da prática* poderia favorecer a interação com o outro, o que permite aprender "*outras maneiras de fazer*" (CERTEAU,1994).

O movimento entre as professoras Jasmim e Violeta, fundamentou-se na perspectiva de que a parceria promove o crescimento dos atores envolvidos e teve como pano de fundo a produção de vários objetos a partir da reciclagem do lixo.

Com o início da parceria, o trabalho pedagógico das professoras Jasmim e Violeta passou a ser construído coletivamente. Nesse movimento, algumas práticas foram realizadas conjuntamente com as professoras e seus respectivos alunos, o que contribuiu com a integração dos alunos. Em outras ocasiões as professoras Violeta e Jasmim "trocaram" de turma durante a realização de determinada atividade, o que favoreceu o convívio dos alunos com outra professora.

Na reunião com o grupo de professoras para avaliar a parceria entre as professoras Jasmim e Violeta, o grupo questionou sobre os limites e possibilidades da parceria entre professores da Educação Infantil.

No início do planejamento das primeiras atividades envolvendo os alunos, confesso que fiquei tensa com a possibilidade dos alunos da professora Violeta não me aceitassem o que poderia prejudicar a relação aluno-professor. Como a proposta foi

construída coletivamente entre as professoras e posteriormente socializada com os alunos, acabou ficando mais fácil esse processo. (Professora Jasmim, DC-04)

A fala da professora Jasmim apontava a parceria como movimento que implicava responsabilidade e cumplicidade entre as professoras envolvidas, o que ratificava a proposta de trabalho coletivo docente que a presente pesquisa buscava defender. Porém, nesse processo, é importante que os professores parceiros tenham uniformidade na linguagem com os alunos; que estabeleçam claramente os objetivos que desejam atingir com esse processo de parceria; que definam quantas vezes os alunos participariam da parceria.

Na oportunidade acrescentei que a parceria entre professores era muito interessante, já que o olhar do outro potencializava re-significar o trabalho docente realizado. Quando se é o outro, ou seja, quando o professor tem a oportunidade de conhecer o cotidiano de sala de aula do outro professor, possibilita comparações, o que favorece a reflexão da própria prática, porém compreendia que esse movimento também implicava algumas dificuldades, entre elas: o planejamento das atividades precisava ser compreendido pelos envolvidos e a necessidade de definir *a priori* os momentos dessas trocas.

Durante a parceria entre as professoras Jasmim e Violeta, vários brinquedos, a partir da reciclagem de lixo, foram construídos com os alunos, o que estimulou a professora Violeta a apresentar, no Segundo Seminário fala outra Escola, a experiência da produção de brinquedos a partir da reciclagem de lixo¹⁰

Na seqüência apresento a construção de um brinquedo a partir da reciclagem de lixo. Cabe registrar que a atividade selecionada, além de promover o trabalho coletivo e a criatividade dos alunos, abriu possibilidades para iniciar a discussão sobre Educação Sexual com os alunos do grupo de professoras.

¹⁰ O resumo A construção do conhecimento pelas crianças a partir da reciclagem de lixo” é apresentado no anexo 4. A produção escrita do referido resumo contou com a parceria da professora Jasmim, já que a professora Violeta mostrou-se resistente na produção na produção escrita, sinalizando a importância da parceria na superação das dificuldades.



Figura 23. Construção de brinquedos. (Imagem produzida por Jane Vignado em junho de 2004)

No transcorrer da atividade registrada, alguns grupos de alunos resolveram “vestir” os bonecos de azul e outros de rosa, para indicar o gênero do boneco que estava sendo construído, o que segundo relato da professora Violeta abriu perspectiva para iniciar a discussão sobre educação sexual.

Em várias oportunidades ouvi relatos das professoras da Escola-Barco sobre a necessidade de abordar, na Educação Infantil, temas de Educação- Sexual, como também a dificuldade em abordar essas questões, que ainda são consideradas polêmicas para algumas famílias e escolas.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) referente à questão de gênero, consta que:

... a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga. (BRASIL. 1998: 41-42)

Compreendia que as referências sobre gênero são socialmente construídas desde o início da vida do ser humano, mediadas através das relações sociais e culturais que se estabelecem. Porém, como o foco dessa investigação não estava em como abordar questões de gênero na Educação Infantil, essa questão não foi devidamente aprofundada.

No transcorrer da parceria entre as professoras Jasmim e Violeta surgiram dois novos problemas: Onde armazenar os brinquedos, jogos e utensílios produzidos? Como atender as demais professoras da Escola-Barco que também estavam começando a se interessar em trabalhar com arte e educação a partir da reciclagem de lixo?

Os questionamentos acima foram motivos de várias discussões e enfrentamento de conflitos, porém acabaram potencializando o surgimento de dois projetos distintos: O projeto Oficina de Arte e Educação e o projeto Sucatoteca, que serão apresentados na seqüência.

4. 4.3 O projeto “Oficina de Arte e Educação”

Esse projeto iniciou-se em 2004, quando a professora Violeta começou a organizar, em horário extracurricular, oficinas de arte para socializar com as demais professoras da Escola-Barco as suas experiências com o ensino de arte a partir da reciclagem de lixo.

Essas oficinas surgiram da iniciativa da professora Violeta, a partir do interesse demonstrado pelas professoras da escola em aprenderem a fazer arte com a reciclagem de lixo.

Depois que arrumamos uma estante para deixar expostos os brinquedos produzidos da reciclagem de lixo, algumas professoras, serventes e até pais de alunos começaram a me procurar. Como gosto de dividir o pouco que sei, moro em frente à escola e defendo a arte como possibilidade de integrar as pessoas, resolvi, nos espaços livres, organizar pequenas oficinas com os interessados em aprender a produzir arte a partir da reciclagem de lixo doméstico. (Professora Violeta,DC-04).

Durante reunião com o grupo de professoras, destaquei que a oficina de arte e educação poderia ser incorporada no Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2005 da Escola-Barco, o que favoreceria: a continuidade da proposta; daria mais visibilidade ao trabalho da professoras da Escola-Barco, como também espaço de formação continuada de professores, porém, era preciso transformar a idéia da oficina de arte em um projeto.

Eu gosto muito de trabalhar com reciclagem de lixo, pois acredito que além de integrar as pessoas, pode contribuir para que os professores aprendam a construir algumas ferramentas de ensino. Nas reuniões do grupo percebo quando a professora Jasmim apresenta os passos do seu projeto que irá submeter na Unicamp, a quantidade de coisa que ela lê e escreve. Acho que não saberia fazer isso. (Professora Violeta, DC-04).

Reconhecia a pertinência da fala da professora da Violeta, pois entendia que compreender um texto não se limita apenas a sua leitura, mas aprender a dialogar com ele na perspectiva de favorecer o processo de análise, o que não era uma atividade fácil.

Já trabalhei em várias escolas, conheci professores que sabiam escrever corretamente, porém, eram individualistas. Com a professora Violeta compreendi a importância do trabalho coletivo docente como possibilidade de trocas de experiências.. Aprendi muita coisa na parceria com a professora Violeta, ficaria feliz em ajudá-la a escrever o projeto da oficina de arte. (Professora Jasmim, DC-04).

A fala da professora Jasmim fortalecia a idéia de trabalho coletivo como espaço de formação de professores, assim como, as parcerias de professores também são influenciadas por vínculos afetivos.

Durante aproximadamente duas semanas as professoras utilizaram os espaços de Trabalho docente coletivo (TDC) e Trabalho docente individual (TDI), como também os finais de semana na elaboração do projeto Oficina de Arte. Como resultado desse

trabalho, as professoras Jasmim e Violeta apresentaram para o grupo de professoras, a seguinte proposta:

Título: *“Oficina de Arte e Educação para professores de Educação Infantil”*

Justificativa: Um dos problemas da maioria das escolas públicas está na constante dificuldade de aquisição de materiais, que possa favorecer o trabalho pedagógico dos professores e conseqüentemente os processos de ensino aprendizagem, o que justifica a proposta de oficina de arte de construção de brinquedos e outros materiais pedagógicos para professoras da educação infantil.

Objetivo: 1. Construir com os professores materiais didáticos e artísticos a partir de lixo reciclável.

2. Estimular nos professores o potencial criativo na elaboração e utilização de metodologias alternativas no processo de ensino-aprendizagem.

3. Mostrar para os professores da educação infantil que é possível conciliar arte e educação.¹¹

Mencionei que o título, embora simples, expressava a natureza do projeto; a justificativa sinalizava compreensão do cotidiano escolar da maioria das escolas públicas e os objetivos estabeleciam as metas a serem atingidas pelo projeto. Na oportunidade destaquei que o processo de construção do projeto de “Oficina de Arte e Educação” fornecia elementos para apostar na possibilidade do movimento de trabalho coletivo docente referenciado na Investigação-Ação.

Na perspectiva de potencializar o movimento de investigação, durante o encontro seguinte questionei a professora Violeta e Jasmim se já haviam pensando sobre a metodologia para atingir a meta proposta nos objetivos do projeto?

Penso em começar com uma conversa com as professoras sobre a sucata, na perspectiva de explorar os conhecimentos dos participantes. Na seqüência, pretendo discutir com o grupo o que iremos construir, destacando que a receita na construção de brinquedos a partir da reciclagem de lixo é uma só: criatividade. Após a construção o grupo decide o que farão com os brinquedos. (Professora Violeta, DC- 04)

¹¹ O projeto “Oficina de Arte e Educação Infantil, é apresentado no anexo 06”.

A fala da professora Violeta, dialogava com Paulo Freire que compreendeu a educação como processo fundamentado no diálogo. Destaquei que o próximo passo era a fundamentação teórica, o que favoreceria a redação do texto de apresentação do projeto.

No encontro seguinte com o grupo de professoras trouxe um fragmento previamente selecionado do livro “ A imagem no ensino da Arte (1991) de Ana Mãe Barbosa, objetivando instaurar o movimento de reflexão sobre ensino de arte e consequentemente favorecer a construção do projeto “Arte e Educação para professores de Educação Infantil. Na seqüência apresento o fragmento selecionado:

A maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para os alunos, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder ‘Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar?’ Isso é desalentador, pois o mínimo que se espera de alguém que ensina é que saiba por que ensina. (BARBOSA, 1991:13)

A partir do exposto a professora Jasmim teceu o seguinte comentário:

Em minha opinião o fragmento reflete que para muitos professores a arte é ainda utilizada como meio de entretenimento dos alunos. (DC-04)

Essa questão apontava a necessidade de discutir a arte como possibilidade de construir conhecimento coletivamente. Entendia que não bastava ensinar os alunos a cantar, pintar, esculpir se a concepção de educação do professor fosse orientada a partir dos princípios da racionalidade técnica.

A redação do projeto de Arte e Educação fora concluída e encaminhada para direção da Escola-Barco, que disponibilizou espaço para realização das oficinas.

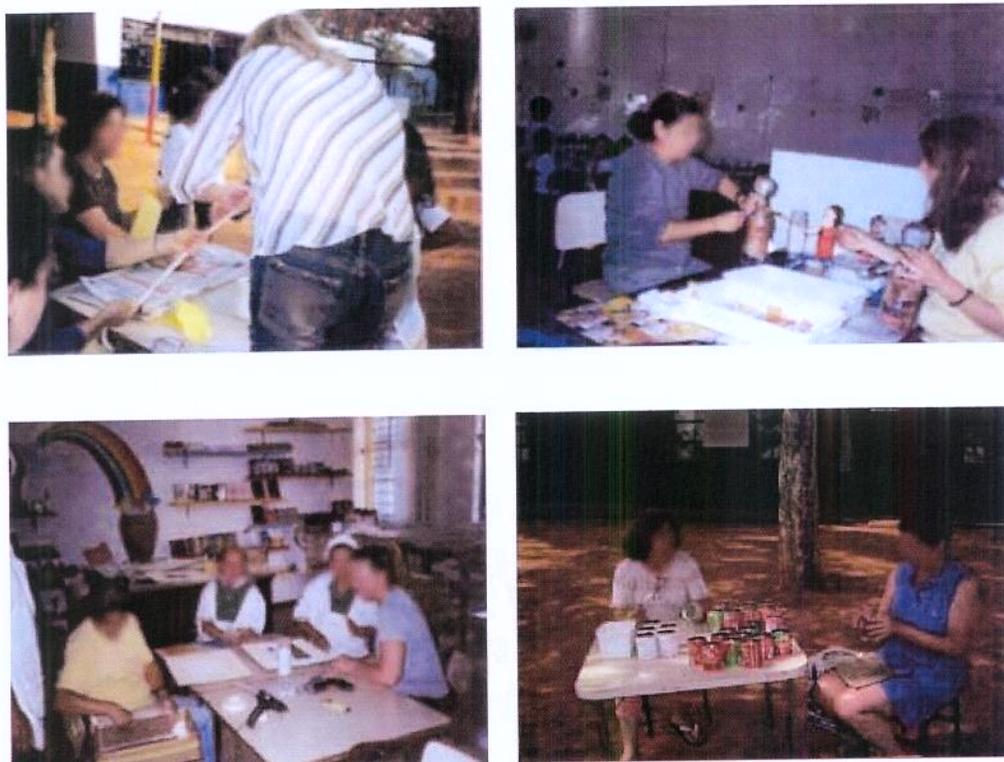


Figura 24. Oficinas de arte (Imagens produzidas por Jane Vignado entre 2004 e 2005).

As imagens registram as oficinas de Arte e Educação, coordenadas pela professora Violeta e dirigidas às professoras da Escola-Barco.

As oficinas de Arte e Educação reforçaram a idéia de que Arte na Educação Infantil é muito mais do que recreação e desenvolvimento motor dos envolvidos; favorece a reflexão sobre a prática docente, integra os membros da comunidade escolar e potencializa o trabalho coletivo.

4.4.4 O projeto Sucatoteca

O projeto Sucatoteca iniciou-se no segundo semestre de 2004, a partir da necessidade de criar um espaço para expor os objetos produzidos a partir da reciclagem de lixo

Com a reciclagem do lixo produzimos vários brinquedos e jogos... Esses objetos precisam ficar expostos o que poderia motivar o interesse das pessoas da comunidade escolar em aprender a produzir arte com a reciclagem de lixo. (Professora Violeta, DC-04)

Mencionei que expor os objetos produzidos poderia dar mais visibilidade à proposta de trabalho coletivo do grupo de professoras da Escola-Barco a partir da reciclagem de lixo. Assim, era importante viabilizar um espaço para exposição dos objetos construídos. Na ocasião, a professora Jasmim teceu o seguinte comentário:

Para sensibilizarmos a direção sobre a necessidade do espaço é muito importante rabiscarmos uma idéia de projeto. Eu poderia ajudar a escrevê-lo. (DC-04)

A partir da fala da professora Jasmim, destaquei a importância de buscar articular a idéia desse projeto com o projeto "Oficina de Arte e Educação", o que poderia justificar a pertinência do espaço para exposição dos objetos construídos com reciclagem de lixo. Além disso, ficou acertado que as professoras Jasmim e Violeta utilizariam o espaço de TDI para construção do projeto.

No encontro seguinte as professoras Jasmim e Violeta, apresentaram a seguinte proposta:

Título do projeto: Projeto Sucatoteca

Objetivo: Construir brinquedos e jogos a partir da reciclagem de lixo. O projeto visa ainda oferecer subsídios para o trabalho com as crianças que apresentem dificuldades na interação com outras crianças, na concentração para realizar atividades¹²

O projeto sucatoteca foi incorporado ao projeto político pedagógico da Escola-Barco de 2005, o que garantiu espaço para implementação do projeto, como também fortaleceu o movimento de trabalho coletivo docente do grupo de professoras.

¹² O referido projeto está no projeto político pedagógico da Escola-Barco do ano de 2005 e é apresentado no anexo 7

Durante uma visita, em 2006, para re-encontrar as antigas parceiras da Escola-Barco, percebi que no espaço para sucatoteca havia novos brinquedos e jogos, ou seja, confirmava que o trabalho coletivo docente pode transformar a realidade escolar.

Lembra das primeiras discussões sobre o projeto sucatoteca? Então, germinou! Hoje o nosso projeto é referência para várias unidades de ensino. Várias colegas de outras escolas estão começando a colocar em prática a nossa idéia, que nasceu lá da época do grupo da Escola-Barco. (Professora Violeta, DC-05)

Considerando todo o exposto, o projeto de trabalho da professora Violeta potencializou condições para o trabalho coletivo, como também desconstruir a idéia de que a Arte é menos importante do que as demais áreas de conhecimento. Porém, a experiência da professora Jasmim, não pode ser considerada um processo de Investigação-Ação de primeira ordem.

PARTE V

Final da Viagem?



Figura 25: O barco azul e sua tripulação:
entre a tempestade e a calmaria

(Autor: criança de 4 anos e 10 meses)
Observação: Registro de uma viagem coletiva de barco)

5. Impressões da viagem: o olhar da passageira:

*Só se nasce para o novo
Quando morremos para o velho.
Em todo ganho uma perda,
em cada perda um ganho
(Wolber Alvarenga)*

Assumo que na narrativa dessa viagem talvez não tenha conseguido expressar a intensidade da experiência de trabalho coletivo docente referenciado pela Investigação-Ação com o grupo de professoras da Escola-Barco. Talvez tenha me faltado a “veia poética” para narrar sentimentos, emoções vivenciadas durante a viagem investigativa.

Prefiro, então, narrar as lições apreendidas durante o transcorrer da presente investigação.

Jorge Larrosa apropriadamente definiu lições como:

... Uma lição é a leitura e o comentário público de um tempo cuja função é abrir o texto a uma leitura comum... Na lição, a leitura aventura-se no ensinar e no aprender... (LARROSA, 2001:139)

A partir do exposto: Que lição poderia eu escolher para compartilhar com meu leitor?

Considerando que a lição é *uma aventura entre o ensinar e o aprender (LARROSA, 2001:139)*, talvez pudesse começar com a de não ser indiferente à dor do outro.

Na academia, ainda há os que defendem o conhecimento despido de significados, por essa razão, os sentimentos, e as emoções dos sujeitos como também o contexto histórico, econômico, cultural e social não são valorizados.

A experiência de trabalho coletivo docente referenciado na Investigação-Ação, com um grupo de professoras de Educação Infantil, constituiu-se como uma proposta que valorizou: os laços afetivos; agregou pessoas; estimulou a reflexão da prática docente e favoreceu a formação continuada de professores.

Na construção da pesquisa compreendi que o essencial na pesquisa não são as respostas, mas as perguntas que dela derivam.

Compreender isso não foi fácil. Por um bom tempo, angustiei-me com o dilema sobre a tese que estava defendendo? Se estava ou não produzindo novos conhecimentos?

Encontrei conforto na leitura de Adriana Varani que referenciada em Thiago de Melo destacou que o inédito em uma tese de doutorado pode estar no

... novo jeito de caminhar e que as minhas palavras são resultados de tantas outras com as quais dialoguei durante o percurso. (VARANI,2005:217).

Embora haja na literatura poucos estudos sobre formação continuada de professores da Educação Infantil, a partir do trabalho coletivo docente referenciado na Investigação-Ação, assumo que o inédito desta tese, está “no novo jeito de caminhar” de uma professora de Biologia que na relação com o outro desconstruiu alguns paradigmas e buscou novos caminhos de compreender a Educação como prática social.

Um outro dilema durante a construção da presente investigação foi em relação a autoria de uma pesquisa que defendeu o trabalho coletivo, ou seja, a construção coletiva.

Desta vez encontrei respostas na leitura de John Elliott, o qual percebeu que a Investigação-Ação pode acontecer em duas instâncias distintas. A Investigação-Ação de primeira ordem e a de segunda ordem (ELLIOTT 1990). A de primeira ordem, de acordo com o referido autor, caracteriza-se por ser um movimento das professoras instaurado a partir da identificação de um problema do cotidiano escolar. Já a Investigação-Ação de segunda ordem, é construída a partir da leitura da pesquisadora sobre a experiência com o grupo de professoras da Escola-Barco.

Considerando que o relatório dessa investigação é uma leitura das minhas impressões, assumi a primeira pessoa, como também a autoria do texto, embora tenha consciência das inúmeras vezes que atravessaram a construção da presente investigação.

Cabe ainda ressaltar que em vários momentos do presente relatório, utilizei fragmentos de fala das professoras, pinçados dos diários de campos, os quais foram analisados a luz da teoria somado a minha leitura do fragmento, na perspectiva de instaurar o movimento de investigação-Ação de segunda ordem, o que não significa dizer que o conhecimento teórico seja superior ao conhecimento da prática ou que a minha fala tinha o poder de respaldar ou dizer o que é certo ou errado a partir da fala da professora. Porém, admito que a apresentação escrita desses estratos, configura-se ainda como uma das limitações dessa tese.

Quanto a Investigação-Ação de primeira ordem, o que dificultou assumir o movimento de investigação do grupo de professoras foi a produção de registros escritos pelas professoras.

Compreendo que o processo de Investigação-Ação, conforme CARR & KEMMIS (1988) e ROSA (2000), envolve os movimentos de observação, planejamento, ação, observação, reflexão, o que de certa forma foi atingido nos diferentes projetos das professoras da Escola-Barco.

Porém, entendo que o processo de investigação, passa também pelo movimento de aprender a sistematizar a pesquisa, como também produzir os registros escritos do processo, o que não foi atingido pela grande maioria do grupo de professoras da Escola-Barco..

Neste contexto, mesmo considerando que a experiência de trabalho coletivo docente do grupo de professoras da Escola-Barco possibilitou: agregar pessoas; refletir sobre a prática docente; identificar e solucionar problemas do cotidiano escolar; transformar a prática pedagógica das professoras, porém como as professoras

apresentaram muitas dificuldades na produção de registros escritos, comprometeu o movimento da Investigação-Ação.

Outra lição foi ter reiterado que as escolas organizadas a partir dos princípios da Ciência Moderna e destinadas às comunidades periféricas, na maioria das vezes, ainda representam a face rejeitada pelo modelo capitalista, ou seja, local onde congrega alunos à margem da sociedade de consumo e trabalhadores da educação que sobrevivem do suor do trabalho alienado e que dificilmente conseguem força e espaço para se organizarem contra essas desigualdades sociais.

Pensar o trabalho pedagógico do professor na e para a periferia, implica necessariamente questionar a lógica da Ciência Moderna, na perspectiva de abrir caminhos que promovam o trabalho coletivo docente como possibilidade de romper com a lógica do trabalho alienado e, quiçá, transformar a realidade local.

A escola como instituição de manutenção da ideologia capitalista, na maioria das vezes, naturaliza as desigualdades sociais e desconsidera os aspectos afetivos e emocionais nos processos educativos.

Fernandes chega a dizer que:

Na escola o paradigma positivista persiste teimoso, (sucumbindo talvez, apenas em algumas poucas escolas alternativas). A dimensão afetivo-emocional, assim como aspectos estéticos, pessoais, prazerosos, são desconsiderados na impessoalidade da estrutura escolar que pretende justiça padronizando sua clientela: alunos são todos iguais, diferenciáveis segundo seus números- o fulano n. 35 do 2.B é tudo que um professor precisa saber para outorgar uma nota, aprovar ou não o aluno" (FERNANDES., 2005:212)

Na experiência com o grupo de professoras da Escola-Barco, compreendi que, para promover o trabalho coletivo docente não basta apenas: valorizar as vozes dos membros da comunidade escolar; estimular a autonomia dos professores e alunos, faz-se necessário também estabelecer laços de respeito e afeto com o outro.

Embora não tenha sido foco dessa investigação, a experiência com o grupo de professoras da Escola-Barco, sinalizou que a Educação Infantil não pode ser

compreendida como local de depósito de crianças ou espaço para escolarização precoce, mas um direito da criança de estar num espaço que a ajude a construir variados e significativos conhecimentos.

Não existe uma única concepção de infância e nem de professor, porém conforme destacou KRAMER (2003), muitas propostas de Educação Infantil ainda desconsideram as vozes das crianças e dos professores, como também o contexto onde esses sujeitos estão inseridos.

Conviver com as crianças da Escola-Barco, participar de algumas brincadeiras, vê-las dando “vida” aos brinquedos, me permitiu compreender que quando estamos próximas das crianças assumimos com mais facilidade a condição de ser inacabado, dialogando assim com FREIRE(1996) que compreendeu o ser humano como um ser inacabado, portanto, curioso, criativo e aberto ao mundo.

Reconheço que não foi fácil o exercício de compreender o movimento de trabalho docente coletivo do grupo de professoras da Escola-Barco referenciado na Investigação-Ação. Foi preciso aprender a ouvir as vozes dessas professoras não na perspectiva de apenas telará-las, mas de manter o espírito aberto para evitar possíveis preconceitos e/ou comparações.

Nesse movimento compreendi que as mudanças no cotidiano escolar acontecem com mais intensidade se mediadas por processos dialógicos entre os membros da comunidade escolar. Assim, promover o trabalho coletivo docente, a partir dos interesses dos envolvidos, pode ser algo enriquecedor para os professores, pois implica a reflexão da prática docente, como também o re-pensar de idéias e concepções de educação, escola e trabalho coletivo.

Porém, há uma série de fatores conspirando contra o trabalho coletivo entre eles: a autonomia relativa da escola; a necessidade de alguns professores ministrarem aulas em mais de uma escola para garantir salário mais adequado, o que dificulta a disponibilidade de tempo do professor em investir no trabalho coletivo docente; o individualismo, característico da sociedade capitalista; o descrédito de muitos

professores de que também produzem conhecimento a partir da prática; a ausência de estímulo para trabalho coletivo, dentro da própria escola.

Assim, o trabalho coletivo docente não é meta fácil de atingir. Porém, configura-se como possibilidade para uma escola que se quer democrática, construída a partir do planejamento dialógico e que favoreça a formação do professor pesquisador.

Compreendi que na Investigação-Ação, o pesquisador não se aproxima do cotidiano escolar apenas na perspectiva de observar e/ou compreender o trabalho docente, mas sim preocupado em buscar, com o grupo de professoras, encontrarem caminhos para socializar os conhecimentos produzidos na realização da pesquisa, ou seja, compreendendo a investigação não apenas como espaço de auto-formação, mas também como possibilidade de formação de todos os envolvidos no processo.

Porém, a Investigação-Ação como possibilidade de transformação dos atores envolvidos leva tempo, pois implica: conhecer o contexto onde a pesquisa está inserida; aprender a ouvir a opinião do outro; criar laços de confiança e respeito entre os membros; equilibrar as necessidades da pesquisa com a disponibilidade de tempo e interesse do grupo e finalmente aprender a fazer os registros escritos das práticas pedagógicas.

Compreendo o trabalho coletivo docente referenciado na Investigação-Ação, como um convite para que os atores da comunidade escolar construam e expressem suas concepções de mundo, mediados a partir de processo dialógicos, onde o conhecimento, a cultura e os diferentes saberes são continuamente re-significados nessas interações sociais, ou seja, um espaço de formação continuada.

É preciso, entretanto, que se façam algumas considerações na perspectiva de compreender as dificuldades em assumir o trabalho coletivo docente referenciado na Investigação-Ação também como espaço de formação continuada.

Em primeiro lugar, a formação do professor, na sociedade capitalista, historicamente, é marcada pela reprodução, racionalização, fragmentação dos conhecimentos e valorização do individualismo e da competição e divisão do trabalho

no interior das escolas, o que limita iniciativas de potencializar o trabalho coletivo docente. Em segundo lugar, a organização física da maioria das escolas, possibilita mais o isolamento do que o trabalho coletivo.

Neste contexto, a Investigação-Ação foi escolhida para promover o trabalho coletivo docente, pelo seu caráter democrático, coletivo e por buscar compreender o contexto, tendo como ponto de partida a identificação de um problema por quem está envolvido com ele. Como bem ressalta GÓMEZ (1996):

... Essa dimensão se concretiza no papel ativo que assumem os sujeitos que participam na investigação a qual toma como início os problemas originários da prática educativa, refletindo sobre eles, rompendo, desta forma com a dicotomia separatista entre teoria/prática. (tradução nossa GÓMEZ, 1996:52).

As vivências com o grupo de professoras da Escola-Barco, possibilitaram-me compreender a formação continuada de professores como processo dinâmico, que vai muito além da aquisição de técnica para melhorar a capacidade de ensinar, mas como processo que considera as potencialidades do trabalho coletivo docente como possibilidade de transformar a prática docente e conseqüentemente a realidade escolar.

Entendia que a formação continuada de professores acontecia de forma isolada a partir dos cursos de capacitação. Nesses cursos, muitas vezes, os professores eram percebidos como "instrumentos" necessários a executar receitas de educação... Durante a experiência com o grupo de professoras da Escola-Barco, compreendi que o trabalho coletivo docente também é um espaço de formação continuada de professores, um espaço dinâmico, que valoriza os diálogos e a prática do professor... A formação continuada não é um processo individual, mas coletivo. (Professora Girassol, DC-04)

A fala da professora Girassol apontava compreensão de que a formação continuada não pode ser percebida como algo pontual, mas como caráter contínuo e progressivo.

Na oportunidade, destaquei que o trabalho coletivo docente pode constituir-se como espaço de formação de professores. Porém, era fundamental perceber que esse

movimento também pressupõe a investigação da prática, o (re) pensar de idéias e concepções, relacionando trabalho coletivo docente à Investigação-Ação.

Aprendi na convivência com as professoras que nós professores muitas vezes direcionamos nosso tempo apenas para organizar os conteúdos que serão ensinados, sem muita preocupação no planejamento de privilegiar ações que possam favorecer as trocas de conhecimentos entre os interlocutores.

Segundo Elliott (1993), a reflexão crítica sobre as ações docentes somente acontece em contextos práticos onde os professores sejam livres para a construção coletiva de suas ações.

Assumindo o trabalho coletivo docente referenciado na Investigação-Ação como possibilidade de formação continuada de professores, compreendo ser importante destacar que mudanças na prática profissional não dependem apenas de promover condições para o trabalho coletivo docente, implica também em ações concretas sobre o contexto mais amplo dos processos educacionais, onde a escola é apenas um dos organismos.

A partir das lições apresentadas acima, termino esse movimento com Jorge Larrosa, que ao definir lições sabiamente destacou que:

... Na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa Ou seja, o que o texto leva a pensar. Por isso, depois da leitura, o importante não é que nós saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que-com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar “(LARROSA, 2001:142).

Ficam as lições na memória, dando novos e férteis frutos.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOVAY, M. KRAMER, S. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. In: **Caderno CEDES, 9. Educação pré-escolar: desafios e alternativas.** São Paulo: Cortez, 1987.
- ALVES-MAZZOTTI A.J. & GEWANDSZNAJDER F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.
- ALVES R. **Filosofia da Ciência. Introdução ao jogo e suas Regras.** 5 Ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- ANDRÉ M. E.D.A **A Pesquisa No Cotidiano Escolar.** In: ANAIS DO SEMINARIO DE PESQUISA DA REGIAO SUL Porto Alegre , 1987.
- _____ **Ensinar a Pesquisar... Como e para que?** In; Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, ENDIPE, 2006.
- ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola. Revisando teorias, descortinando práticas.** São Paulo: Pioneira, 1994.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez; Campinas, Editora Unicamp, 1995.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1981.
- ARROYO, M. **Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola.** In: Moreira. A.F.B.(org) **Currículos: políticas e práticas.** Campinas, Papirus, 1999.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação pós-colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1994.
- _____ **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BATISTA, M.; CODO, W. **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- BENJAMIN, W. **O narrador.** Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BEILLEROT, J. A pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papirus, 2001.
- BERALDO, T.M.L **Caminhos do curso de Pedagogia na modalidade parcelada: Percalços e avanços de uma experiência desenvolvida pela UFMT no interior de Mato Grosso.** Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação, Faculdade de Educação, Unicamp, 2005.
- BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 2001.

- BOFF F. **A água e a galinha. Uma metáfora da condição humana.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.
- _____ **Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito.** Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- BOURDIEU, P. **Razões prática: sobre a teoria da ação.** Campinas: Papyrus, 1996.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO – **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil,** Brasília: MEC/SEF volume II, 1997.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação Infantil** Brasília: MEC/SEF, 1998, volume II.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, **Projeto Promoção da Saúde,** Brasília, Ministério da Saúde, 2001.
- BUJES, M. I. E. e HOFFMANN, J. M.L. **O pedagógico na pré-escola das intenções à realidade.** Porto Alegre, FAGED/UFRGS, 1989 (relatório de pesquisa, mimeo).
- CAMARGO, A. **História Oral e Política.** In: Morais, M. de. **História Oral,** Rio de Janeiro Diadorim & Finep, 1994.
- CARR, W. e KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado.** Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CARR, W. **Uma teoria para la educación; hacia una investigación educativa critica.** La Coruna: Paidéia, Madrid: Morata, 1996:
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano : Artes de fazer.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- CONTRERAS, J. La investigación en la acción. **Cuadernos de Pedagogia,** n.224. Barcelona, abril ,p.7-19,1994.
- _____ **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, M.C.V. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1996.
- CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998.
- DICKEL, A. **O esforço coletivo de reapropriação do trabalho coletivo na trajetória de um grupo de professoras municipais de periferia: um projeto em construção.** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação, Faculdade de Educação, Unicamp F-E ,1996.

_____ **Que sentido há em se falar em professor –pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate.** In: GERALDI , C.M.; FIORENTINI,D., FERREIRA, E.M. de A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente; professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p:33-71.

_____ **Inventário de sentidos e práticas: O ensino na periferia sob o olhar de professoras-pesquisadoras em formação.** Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação, Faculdade de Educação, Unicamp FE- Unicamp, 2001.

DIMENSTEIN, G. ,ALVES, R. **Fomos maus alunos.** Campinas: Papyrus , 2003.

ECICLOPÉDIA DIGITAL WIKIPÉDIA (www.wikipédia.org) acesso em 02 de fevereiro de 2006.

ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado.** Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1975.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola; educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ELLIOTT,J. **La investigación-acción.** Madri: Morata,1990.

_____ **El cambio educativo desde la investigación acción.** Madrid: Morata, 1993.

_____ **El cambio educativo desde la investigación-açión.** Madri: Morata, 1996.

_____ **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio.** In: GERALDI, C.M; FIORENTINI, D.; PEREIRA E. M A.. (Orgs) **Cartografias do trabalho docente: professor/a pesquisador/a.** Campinas: Mercado das letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

FARIA, A.L.G, **Educação Pré –Escolar e Cultura.** Editora da Unicamp. São Paulo: Cortez,1999.

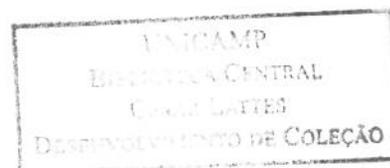
FERNANDES, L. H. **A fotografia como mediadora subversiva na produção do conhecimento.** Tese (doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação, Faculdade de Educação, Unicamp, 2005.

FERREIRA, G.M. **Cooperação e democracia na escola: A construção de parcerias no cotidiano escolar como formação continuada.** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação, Faculdade de Educação, Unicamp, 2004.

FIORENTINI, D. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. ; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente.** Curitiba: Champagnat, 2004. v. 1.

FONTANA, R.G. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOTOLOG raulpila.nafoto.net. (acesso em 1 setembro de 2005).



- FOUCAULT, M **Microfísica do poder**. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. **Nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.
- _____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FUSARI, J.C. **O papel do planejamento na formação do educador**. São Paulo: SE/CENP, 1983.
- FREINET, C. **Para uma escola do povo**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1978.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**, Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979 (Coleção O Mundo Hoje; v. 36).
- _____. **Conscientização: Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**, 3 ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Educação como prática da liberdade**, 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **The politics of education, culture, power and liberation**. Bergin and Garvey Publishers Inc., Massachusetts, 1985.
- _____. **O cotidiano do professor: medo e ousadia**. Rio de Janeiro, ed. Paz e Terra, 1986.
- _____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- _____. **Professora sim, tia não**. 4 ed. São Paulo: Olho D'Água, 1997.
- FRIGOTTO, G. Trabalho, Conhecimento e Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. In: GÓMEZ, C.M et.al (Orgs) **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. A escola como ambiente de aprendizagem. In: CASALI, A. et.al (Orgs) **Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo: EDUC, 1997.
- FUSARI, J. C. **O papel do planejamento na formação do educador**. São Paulo, SE/CENP, 1988.

- FUZARI, M. F. R. e FERRAZ, H.. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992 - (Coleção Magistério 2.º grau-Série Formação Geral).
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- _____. Escola Cidadã: a hora da sociedade. In: ROMÃO, J.E.; GADOTTI, M.(org) **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GOMES, D. B.. Caminhando com arte na pré-escola. In: Garcia, R.L (Org) **Reinventando a pré-escola**; 2.ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- GARCIA, C. M. **Formação de Professores. Para uma mudança educativa**. Porto Editora, 1995.
- GERALDI, C.M.G. **A produção do Ensino e Pesquisa na Educação: Estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia- FE- Unicamp**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação, Faculdade de Educação, Unicamp Tese de doutorado em educação. F-E- Unicamp, 1993.
- _____. Currículo em ação: Buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. In: **Pro-Posições**. Campinas, v. 5, n. 3 (15), novembro de 1994.
- GERALDI, C.M.G.; MESSIAS, M.G.M.; GUERRA, M.D. S. **Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas**. In: GERALDI, C.M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA E. M A.. (Orgs) **Cartografias do trabalho docente: professor/a pesquisador/a**. Campinas: Mercado das letras: Associação de leitura do Brasil- ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).
- GERALDI, C.M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA E. M A.. (Orgs) **Cartografias do trabalho docente: professor/a pesquisador/a**. Campinas: Mercado das letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).
- GHIRALDELLI, P. Jr. **Subjetividade, Infância e Filosofia da Educação**. In: GHIRALDELLI, P. Jr. (org) **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo. Cortez Editora, 1996.
- GIMENO SACRISTAN, J.. Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: Gimeno Sacristan, J. y Pérez Gomes, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GÓMEZ, G.R. **Metodología de la investigación cualitativa**. Granada: Aljibe, 1996.
- GRABUSKA, C.J.; BASTOS F. P. **Investigação-ação educacional: possibilidade crítica e emancipatória na prática educativa**. In: MION, R.A e SAITO C.H **Investigação- Ação mudando o trabalho de formar professores**.. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.
- GREENE, M. **El professor como extranjero**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança**. Porto: Porto Editora, 2004.
- IBGE. Síntese de Indicadores Sociais, 2003. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.

- IBGE www.ibge.gov.br acesso em 19 de setembro de 2006.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.
- KEMMIS, S. L'educació del professor i el desenvolupament de comunitats crítiques de professors. **Crítica de la Pedagogia i Pedagogia Crítica**. Textos per al debat, País Valencià, Galaxia d'Edicions, p. 25 -46, juliol1992.
- KINCHELOE, J.L. **A formação do professor como compromisso político. Mapeando o Pós-modernismo** . Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982 .
- _____. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.58, 77-81**, agosto de 1985.
- _____. KRAMER, S. . **Leitura e escrita de professores em suas histórias e formação**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, 1998.
- _____. KRAMER, S. **Por Entre as Pedras: Armas e Sonho na Escola**. São Paulo: Atica, 2003.
- KUHLMANN Jr., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, Mediação, 1998.
- LARROSA, J. **Pedagogia Profana. Danças, pirueta e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LIMA.M.E.C.C. **Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em química**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação, Faculdade de Educação, Unicamp, 2003.
- LINHART, D "O indivíduo no Centro da Modernização das Empresas: um reconhecimento esperado mas perigoso". In: **Trabalho e Educação, Belo Horizonte: Fae/UFMG, n. 7, pp 24-36**, 2000.
- MACHADO, M. L. **A Pré-Escola é não é Escola. A busca de um caminho** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- MALDANER, O. A. **A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola-professores de química produzem seu programa de ensino e constituem pesquisadores de sua prática**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação, Faculdade de Educação, Unicamp, 1997.
- MARX K, **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira- 1975.
- _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

- MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- McNIFF, J. *Action Research- Principles and Practice*. Hong Kong: MacMillan Education, 1988.
- MEDINA, A. W.& DOMINGUEZ, C. *La formación del profesorado em uma sociedad econológica*. Madrid: Cincel, 1989.
- MELUCCI, A. *Passaggio d'epoca: il futuro è adesso*. Milano: Feltrinelli, 1994.
- MORÃES, J. *O Édipo em narrativas de ficção produzidas por uma criança e um adolescente*. Dissertação de mestrado, USP – Ribeirão Preto, 2002.
- MORIN, E. *O Método*. Porto Alegre: Sulina, 1998.
- MORSIANI, B. e ORSONI, B.. "La professionalità dell'educatore dell'asilo nido." In: BERTOLINI, Piero (org.). *Nido e dintorni. Verso orientamenti educativi per le istituzioni della prima infanzia*. Florença: La nuova Italia, 1997.
- NACARATO, A.M. ; VARANI, A. ; CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível...Abrindo as cortinas. In: GERALDI, C.M; FIORENTINI, D.; PEREIRA E. M A.. (Orgs) *Cartografias do trabalho docente: professor/a pesquisador/a*. Campinas: Mercado das letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).
- OLIVEIRA, M.C.S. Educação infantil em cuba: um olhar panorâmico. In. www.ced.ufsc.br - acesso em 10 de abril de 2004.
- OLIVEIRA, I. B. Alternativas curriculares e cotidiano escolar. In: Candau V (Org) *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. 1. ed. Rio de janeiro: DP&A, 2000
- PADILHA, P. R. *Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político pedagógico da escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PAIS, J. M.. Nas Rotas do Quotidiano. Portugal: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.37, junho de 1993. p.105-114.
- PAJAK, E. Dimensions of supervisory practice in education: Implications for Professional development. In: BOLLEN, R. (org) *Educational change facilitators: Craftmanship and effectiveness*. Utrech: National Centre for Schoolimprovement, 1993.
- PEREZ, U, GONZÁLEZ, El concepto de calidad de vida y la evolución de los paradigmas de las ciencias de la salud. *Rev Cubana Salud Pública* v.28 n.2 Ciudad de La Habana jul.-dez. 2002.
- PISTRAK, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- PRADO, G.V.T. *Da busca de ser Professor*. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação, Faculdade de Educação, Unicamp, 1992.

- PRADO, G.V.T e SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história. Revelações , Subversões , Superações** (Organizadores) Campinas: GRAF- FE-Unicamp. 2005 .
- P.P.P. **Projeto Político Pedagógico do CIMEI 35: EMEI “HILTON FEDERICI” e CEMEI “ISAURA ROQUE QUÉRCIA”**, anos 2003, 2004 e 2005.
- RIOS, T. A. Formação para a cidadania: gesto de bem e beleza. **Caderno Temático do Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar, Belo Horizonte / MG, v. 1, p. 33-35**, 2000.
- REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- ROMÃO, J.E.; GADOTTI, M.(org) **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- ROSA,D. E.G. **Investigação-ação colaborativa sobre práticas docentes na formação continuada de formadores**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação, Unimep, 2003.
- ROSA,M.I.F.P.S, **A pesquisa educativa no contexto da formação continuada de professores de ciências**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação, Faculdade de Educação, Unicamp, 2000.
- RUBIN, H.J. & RUBIN,I.S., **Qualitative interviewing: the art of hearing data**. Londres: Sage publications ,1995.
- SANTOS. L. L.C.P e MOREIRA, A. F. Currículo: questões de seleção e organização do conhecimento. In: **Caderno Idéias. N.26, FDE**. São Paulo, 1996.
- SAVATER, F. **El valor de educar**. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS- **Resolução SME 06/03**.
- SEVERINO, J. A. **Filosofia da Educação**, São Paulo: FTD, 1994.
- SILVA, T.T. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. 1. ed. Belo Horizonte : Autêntica, 1999.
- SITE DA EMBRAPA (www.cnpm.embrapa.br) acesso em maio de 2004.
- SITE DA TVE .(www.tve.brasil.com.br) acesso em abril de 2004.
- SNYDERS, G. **Alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.
- SOUZA, S.J.; KRAMER, S. **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- TARDIF, M. et.al. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação** n.4, 1991.
- VÁSQUEZ, A .S. **Filosofia da práxis**. 4 ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIANNA, C. **Os nós do “nós”. Crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo.** São Paulo: Xamã, 1999.

VARANI, A. **Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais.** Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação, Faculdade de Educação, Unicamp, 2005.

VIGNADO J. **Hábitos Alimentares de *Pseudis paradoxus* no Pantanal de Poconé.** Monografia (Especialização em Biologia de Ambientes Inundáveis) Programa de Pós-Graduação, Instituto de Biociências- UFMT.

_____. **Efeito do hipotireoidismo induzido experimentalmente com Methimazole sobre o testículo de ratos de várias idades.** Dissertação (Mestrado em Fisiologia) Programa de Pós Graduação, Instituto de Biologia, Unicamp, 1995.

ZEICHNER, K. & LISTON, D. "Teaching student teacher to reflect". **Harvard Educational Review, 57 (1), pp. 23-47.** 1987.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: **Cartografias do trabalho docente- professor(a)-pesquisador(a).** GERALDI, C.M.; FIORENTINI, D. PEREIRA, E. M (Orgs). Campinas. Mercado das Letras, 1998.

_____. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidade e contradições. In: Professora- pesquisadora uma práxis em construção. Teresa Esteban e Edwiges Zaccur(orgs). Rio de Janeiro: DP&A, 2002 .

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Anexo 01

Abaixo apresento autorização da direção da Escola-Barco para realização do meu projeto de pesquisa.

Projeto Educativo em Saúde
Projeto Educativo em Saúde
Projeto Educativo em Saúde

+ A saúde / Educativo deve ser trabalhada
no todo o funcionamento da unidade,
+ Ampliar o conceito de saúde de modo
para uma visão + ampla que -
deve ser instituído como um todo que
é responsável pela educação de
+ Ser Maria Aparecida A. P. M. /
Unimontes

Proposta aprovada e aceita, entretanto,
que se especifica para melhor análise
que será realizada nesta UE.

14/04/03

ANEXO 02

Convite elaborado pela professora Jasmim convidando os professores a participarem do seu projeto de trabalho

EDUCADORES

NESTE SEMESTRE, ESTAREI TRABALHANDO O MEIO AMBIENTE COM ÊNFASE NO PROJETO HORTA E INICIAÇÃO DO TEMA "RECICLAGEM", ONDE PODEREMOS NA PRÁTICA, DESENVOLVER AÇÕES VOLTADAS ÀS INFORMAÇÕES DA REALIDADE E SUA DINÂMICA, CONSCIENTIZANDO NÃO SO AS CRIANÇAS QUANTO A COMUNIDADE A PARTIR DO TRABALHO COM A HORTA, OBSERVAREMOS O MEIO, COMO ESTÁ POLUIDO, E CONHECENDO ESTABELECIMENTOS COMO O MERCADO, E A PARTIR DAÍ O TRABALHO COM OS PRODUTOS E EMBALAGENS E POR FIM A RECICLAGEM. PORTANTO, APOS O GT DO DIA 18/05/2004, SURTIU A NECESSIDADE DE EXPORMOS TODAS AS IDEIAS QUE TIVERMOS SOBRE A HORTA E RECICLAGEM DO LIXO, A FIM TROCARMOS EXPERIÊNCIAS ENRIQUECENDO NOSSO PLANEJAMENTO.

AS SUGESTÕES DEVERÃO SER ENTREGUE PARA A PROFESSORA CRISTINA DO PERÍODO DA TARDE.

ANEXO 03

Entrevista com as professoras da Escola-Barco (Entrevista 01)

Modalidade: entrevista semi- Estruturada.

Discorra sobre a escolha de ser professora de Educação Infantil.

Anexo 4

Resumo dos trabalhos das professoras Violeta e Girassol

Caderno de Resumos do II Seminário Fala outra Escola - GEPEC - FE - UNICAMP

A construção do conhecimento pelas crianças a partir da reciclagem do lixo

Professora de Educação Infantil

Jane Vignado

Professora UFMT e doutoranda Faculdade de Educação – Unicamp

Este trabalho tem como proposta apresentar algumas práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos do GIII ~~na zona leste da cidade de Campinas-SP~~ zona leste da cidade de Campinas-SP. Partimos da concepção de criança como sujeito histórico/cultural/ social, capaz de construir significados a partir das suas experiências. Sabemos que nem sempre os processos de construção de saberes/conhecimentos na educação infantil, nessa faixa etária, baseiam-se na utilização de outras linguagens, como por exemplo, a arte, além da escrita. Assim, a partir do tema reciclagem do lixo produzido no ambiente escolar, a professora teve a idéia de produzir, com as crianças, vários objetos de artes e brinquedos pedagógicos. As análises iniciais dessas práticas pedagógicas sugerem que podem ser um bom convite à construção de significados pelos envolvidos e, também, como veículo de integração entre as professoras do GIII.

A escola como espaço social: Proposta de prática pedagógica na/para Educação Infantil

Professora de Educação Infantil

Jane Vignado

Professora UFMT e doutoranda Faculdade de Educação – Unicamp

Este trabalho apresenta uma proposta de prática pedagógica na/para educação infantil que está sendo desenvolvida com alunos do GIII ~~na zona leste da cidade de Campinas-SP~~ localizado na zona leste da cidade de Campinas SP, que tem como meta aproximar os avós do cotidiano escolar. A idéia de convidar os avós a participarem de práticas pedagógicas dentro de princípios dos processos dialógicos de construções de saberes e conhecimentos, surgiu a partir da observação da professora do GIII, de que muitas crianças são educadas/criadas também por avós. Dentro do planejamento de ensino da professora estão sendo convidados os avós a contribuírem na construção de significados do grupo envolvido. As análises iniciais sugerem que práticas educativas dessa natureza favorecerem o resgate da história de vida dos sujeitos; ampliam nos alunos envolvidos os conceitos de respeito e solidariedade aos mais velhos; estimulam a implementação de ações coletivas na comunidade escolar.

Anexo 4.1

Resumo do trabalho das professoras Rosa e Jasmim

Caderno de Resumos do II Seminário Fala outra Escola – GEPEC – FE – UNICAMP

Pela porta ou pela janela... Relatos das minhas vivências como professora da Educação Infantil

Professora de Educação Infantil
Jane Vignado
Professora UFMT e doutoranda Faculdade de Educação – Unicamp

Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas com alunos do GIII (zona lesta da cidade de Campinas-SP). Utiliza-se como objeto de análise as atividades pedagógicas, que estimulem as potencialidades dos alunos. Nesse contexto, as práticas educativas desenvolvidas nessa perspectiva, buscam promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo, religioso, verbal e psicomotor dos sujeitos. As reflexões acerca dessas práticas indicam que podem contribuir com as reflexões acerca das práticas educativas do professor e das relações professor X alunos, como também fornecer subsídios para que os alunos desenvolvam a capacidade de trabalhar de forma coletiva e solidária dentro de princípios e valores éticos.

Reciclagem do lixo: o eu, o outro e a natureza na Educação Infantil

Professora de Educação Infantil
Jane Vignado
Professora da UFMT e doutoranda Faculdade de Educação – Unicamp

A Educação Ambiental é de certa forma um tema recente dentro do universo escolar. Neste contexto temos que considerar também a possibilidade de que alguns professores não tiveram, durante a formação inicial, contato com o assunto. Esta pesquisa busca, assim, apresentar proposta de trabalho coletivo e solidário, que está em movimento entre os sujeitos da comunidade escolar do GIII (zona lesta da cidade de Campinas-SP). A idéia dessa pesquisa surgiu a partir do interesse da professora (período matutino, em discutir a questão da importância da reciclagem do lixo na preservação do planeta terra. A partir de parcerias com as outras professoras do GIII e seus respectivos alunos, com alguns avós dessas crianças e com a cozinheira do Hilton Federici, buscou-se implementar ações pedagógicas em saúde e meio ambiente direcionadas na construção de princípios e valores éticos nos sujeitos envolvidos. Entre as ações do grupo estão: a implantação e manutenção das Hortas de temperos/saladas e plantas medicinais; reciclagem do lixo produzido na escola nas práticas educativas dos professores; reciclagem das folhas e cascas produzidas na escola na produção de adubo orgânico; reciclagem do lixo na produção de objetos de artes. As observações e reflexões apontam que as práticas pedagógicas construídas dentro de princípios coletivos e solidários podem minimizar as inúmeras dificuldades nos processos educativos e também estimular a pesquisa na/para educação infantil.

1. A Introdução:

O processo histórico da humanidade está de certa forma intimamente relacionado às apropriações e as transformações da natureza. Assim, muitas das sociedades humanas, ao longo da história, legitimaram a sua sobrevivência na exploração intensa e desenfreada dos recursos da natureza. Essa relação desarmônica com a natureza tornou-se mais evidente na modernidade, onde o homem através da ciência e da razão ampliou significativamente o seu domínio sobre a natureza.

Neste contexto a Ciência moderna, instaurou no ser humano a visão pragmática do meio ambiente, resultando segundo CABRAL (2000) na concepção “de ambiente como objeto do conhecimento e o ser humano o sujeito conhecedor”.

Essa visão de ambiente acaba muitas vezes também sendo incorporada nos currículos escolares, daí autores como AMARAL (1995), que defendeu a importância da educação ambiental superar a visão da ciência moderna, mudando assim, as relações ser humano-natureza.

Cabe ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,1997), dentro dos temas transversais dos currículos escolares, aborda um volume para Meio Ambiente e Saúde, destacando que esses temas são necessários e muito importante para toda a sociedade.

Ainda de acordo com o PNC apud (ZEPPONE,1999), a educação ambiental quando desenvolvida como um trabalho integrado com outras áreas do conhecimento “pode levar a mudanças de comportamento pessoal e a atitudes e valores de cidadania que podem ter fortes conseqüências sociais” (op.cit 1999:27)

Para KRASILCHIK (1986) a Educação Ambiental não pode ser percebida apenas no plano teórico, mas uma possibilidade de troca de informações, de idéias de forma crítica. Para essa mesma autora as escolas apresentam elementos na sua organização que podem dificultar a implantação da concepção de Educação Ambiental como processo integrado.

A dificuldade de abordar a Educação Ambiental de maneira integrada nas escolas, aliada ainda a visão da ciência moderna de apropriação indevida do ambiente, trazem inúmeras conseqüências ao ambiente, entre eles o aumento desenfreado do lixo produzido no planeta terra.

De acordo com o caderno do Professor (TETRA PARK,2003), os Estados Unidos lideram a produção de lixo, estima-se que cada americano produz , em média 2,3 Kg de lixo por dia. No Brasil a média *per capita* de lixo diária é 0,7 a 0,8 kg . Esse mesmo documento aponta a cidade de São Paulo como a terceira que mais produz lixo no mundo ficando atrás apenas nas cidades de Tóquio e Nova York.

Neste contexto estudo que tenham como preocupação abordar a questão da reciclagem do lixo no cotidiano escolar podem ser considerados pertinentes e necessários para contribuir no desenvolvimento de uma nova ética de utilização racional do meio ambiente.

2. O Problema:

Essa proposta de disser responder as seguintes questões:

- O que fazer com o lixo produzido no EMEI “Hilton Frederici”?
- De que maneira envolver a comunidade escolar no sentido de sensibilizá-los sobre a importância da reciclagem do lixo na preservação do planeta terra?

3. A justificativa:

É do conhecimento geral, que o lixo produzido nas cidades já pode ser considerado um dos grandes problemas mundiais e que se não forem tomadas medidas na tentativa de diminuir a quantidade de materiais orgânicos e inorgânicos desperdiçados diariamente, certamente teremos sérios problemas de preservação da vida no planeta terra. Neste contexto considera-se relevante projeto de pesquisas que possibilitem a discussão da reciclagem do lixo no cotidiano escolar, visando implementar ações que possam transformar a realidade local e principalmente a emancipação dos sujeitos envolvidos.

3. O Objetivo Geral

Articular no planejamento de ensino do professor de Educação Infantil espaço para construção coletiva de uma proposta de reciclagem do lixo produzido na unidade de ensino.

3.1 Os objetivos específicos

Pretendemos criar situações de trabalho coletivo que permitam:

- Organizar práticas pedagógicas com os alunos que possibilite discutir a questão da importância da reciclagem do lixo na preservação do planeta terra.
- Envolver os pais dos alunos na questão da reciclagem do lixo.
- Perceber quais são as representações dos pais e dos alunos sobre a reciclagem do lixo

4. O Contexto do objeto da pesquisa:

A presente proposta dessa pesquisa será desenvolvida na escola CIMEI n. 35, localizada na zona leste da cidade de Campinas- SP.

O CIMEI 35, mantêm um curso regular há 24 anos de educação básica I na modalidade de Educação Infantil atendendo crianças de três meses a seis anos. O espaço físico dessa unidade de ensino é dividido entre o CEMEI "Isaura Quércia" com crianças de três meses a três anos e o EMEI "Hilton Frederici" com crianças de quatro a 6 anos., os prédios são separados embora a direção seja a mesma.(Projeto político pedagógico do CIMEi 35, 2004)

No EMEI "Hilton Frederici", objeto dessa pesquisa existem 8 salas de aula bem ventiladas e iluminadas. O corpo docente é constituído por 16 professores (8 em cada período), sendo a maioria concursada e com curso de graduação em Pedagogia.

Quanto a comunidade escolar, os alunos regularmente matriculados, a maioria é proveniente de famílias de renda familiar média de três salários mínimos, muitos são filhos de mães solteiras ou de pai presidiário.

5. Os Caminhos metodológicos

Na presente proposta de pesquisa, o meu olhar é o de quem já tem certa familiaridade com o cotidiano escolar, mas também é um olhar curioso de quem tem muito para aprender; um olhar que tenta ser próximo e ao mesmo tempo distante, até porquê, muitas vezes enxergamos apenas o que queremos ver, já que o nosso olhar não é neutro, mas atravessado pela dimensão ideológica. Segundo Paulo Freire “ somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de distanciar-se dele para ficar com ele” (op.cit. 1979:17). Neste contexto, às vezes sem percebermos, deixamos de ver coisas interessantes e mesmo negligenciamos aspectos relevantes da realidade estudada.

A concepção de metodologia utilizada nessa pesquisa, será baseada no conceito de Camargo (1994), que concebeu metodologia como um “ conjunto de procedimentos articulados entre si cuja finalidade é obter resultados confiáveis que permitam produzir conhecimentos”.

Neste contexto, a opção metodológica será baseada nos princípios da pesquisa no cotidiano. A opção por essa metodologia deu-se pela possibilidade de retroalimentação ou feedback, que consiste no retorno das informações colhidas no transcorrer da pesquisa àqueles que foram pesquisados, contribuindo assim, com as análises, reflexões e construções de conhecimento de todo o grupo envolvido.

Os procedimentos e instrumentos de coleta de dados serão as observações, análise dos registros do alunos, entrevistas com os pais dos alunos e as análises dos documentos oficiais segundo (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

5.1 O Cronograma da pesquisa:

Ações	2005	2006	2007
Levantamento bibliográfico	X	X	X
Coleta de dados com os sujeitos		X	
Sistematização das ações com os sujeitos		X	
Redação da dissertação		X	X
Processo de qualificação		X	
Defesa da dissertação			X

6. A Bibliografia:

- AMARAL, I.A **Em busca da planetização : do ensino de ciências para a educação ambiental.** Tese de doutorado, Unicamp, 1995.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Deporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 1997.
- CABRAL, M.C.R. **O Paradigma mecanicista e a Educação Ambiental nas diretrizes curriculares oficiais de ciência do estado do Pará.** Dissertação de Mestrado – Unicamp, 2000.
- FREIRE, P **Educação e mudança,** Paz na Terra, 1979. Coleção O Mundo Hoje v. 36.
- KRASILCHIK, M Educação Ambiental na escola brasileira-passado, presente e futuro. In **Ciência e Cultura, vol. 38, n.12, p.1958-61, 1986.**
- LUDKE ,M. & ANDRÉ, M.E.D.**A pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU.
- TETRA PARK, **Meio Ambiente, Cidadania e Educação,** Caderno do Professor, 2003
- ZEPPONE, R. M. **O Educação Ambiental: teoria e práticas escolares,** JM Editora, 1999.

Proposta de Oficina de “Arte e Educação para Professores de Educação Infantil”

Autora: Professora ~~Martha Maria de Jesus, 2019~~

1. Apresentação:

“A arte, prática necessária no resgate da capacidade de expressão pessoal e criatividade, normalmente é abafadas no cotidiano de muitas escolas de educação infantil.

Em muitas escolas, o ensino apresenta um descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultada pela fragilidade de sua formação, e as inúmeras visões pré-concebidas dos professores que reduzem as atividades artísticas na escola, apenas a comemorações cívicas e datas festivas.

Utilizando a linguagem artística, como forma de materialização do currículo, os professores e alunos podem ao refletir sobre problemáticas pertinentes e produzir conhecimento de maneira criativa e dinâmica.

Segundo Barbosa (1991), muitos professores compreende a arte como possibilidade de recreação e não como área de conhecimento que integra as pessoas.

Assim, a arte-educação, resgata a capacidade do trabalho em grupo, imprescindível construção de um sociedade justa e democrática. Acreditamos também que além da produção de material artístico, os professores, devem salientar com seus alunos sobre a importância da preservação do patrimônio histórico-cultural da nação e na medida do possível, visitar exposições de artes. Até porquê, conforme orientação dos Os temas PCNs (1997): a Ética, a Pluralidade Cultural, a Orientação Sexual, a Saúde e o Meio Ambiente – podem ser trabalhados utilizando a linguagem artística.

2. Justificativa: Um dos problemas da maioria das escolas públicas está na constante dificuldade de aquisição de materiais, que possa favorecer o trabalho pedagógico dos professores e conseqüentemente os processos de ensino aprendizagem, o que justifica a proposta de oficina de arte de construção de brinquedos e outros materiais pedagógicos para professoras da educação infantil.

3. Objetivos:

- Construir com os professores materiais pedagógicos e artísticos que poderão ser utilizados nas suas práticas educativas de sala de aula.
- Estimular nos professores o potencial criativo na elaboração e utilização de metodologias alternativas no processo de ensino-aprendizagem.
- Mostrar para os professores da educação infantil que é possível conciliar arte e educação.
- Apresentar que a arte produzida a partir da reciclagem de lixo pode ser um bom convite para que os sujeitos envolvidos reflitam sobre a sua relação com o meio ambiente

4. Proposta de conteúdo teórico das oficinas

- Discutir a relação arte e educação no contexto da construção de conhecimento pelos sujeitos
- Como utilizar a arte na educação infantil
- Tipos de resíduos e lixo reciclável que podem ser utilizados, dentro das normas de segurança, na educação infantil.
- Como observar a construção de conhecimento pelas crianças a partir da utilização de oficina de arte no cotidiano escolar.

5. Proposta de conteúdo prático das oficinas:

- A partir das necessidades e interesses dos professores envolvidos nas oficinas, estimular a construção coletiva de brinquedos e jogos pedagógicos a partir da reciclagem de lixo. Todo material produzido deverá estimular nos alunos desses professores a construção de conhecimento.

Anexo 07

Projeto Sucatoteca

O projeto foi incorporado no projeto político pedagógico da Escola-Barco.

Projeto Sucatoteca: consiste no reaproveitamento de jornais, papéis, caixas, embalagens e outros materiais recicláveis, com o objetivo de construir jogos e brinquedos, além de caixas para guardar materiais, caixas para organização do acervo da Biblioteca, utilizando-se de técnicas de papietagem, decoupage e outras. O projeto visa ainda oferecer subsídios para o trabalho com as crianças que apresentem dificuldades na interação com outras crianças, na concentração para realizar atividades. A metodologia encontra nos jogos um grande aliado, enquanto oferece à criança condições de interagir com outras crianças, buscar estratégias para resolver problemas que exijam concentração e determinação, entenda a participação como importante para superar sentimentos conflitantes de “ganhar” e “perder”, além de promover a auto-estima de cada um dos participantes e o reconhecimento das necessidades de regras na condução tanto dos jogos, como em outros momentos, seja na escola ou fora dela. A proposta é mais abrangente, incluindo oficinas para pais, professores e funcionários, para aplicação e multiplicação dentro da unidade, como também para a comunidade local e região.

(PPP 2005:15)

Anexo 8

Inventário de dados da Tese

Mês/Ano	Identificação	Descrição e comentário
Março de 2003	DC01	Encaminhamento a proposta de tese para coordenação da Escola Barco.
Abril de 2003	DC01	Solicitação da direção apresentar o projeto para os membros da direção. Achei estranho não incluir as professoras.
Abril de 2003	DC01	Projeto aprovado. Início do movimento de aproximação com as professoras. Várias tentativas frustradas.
Abril de 2003	OBS	Visita ao bairro da Escola-Barco, re-encontrar antigos moradores. Objetivo conhecer o contexto onde a escola está inserida.
Abril de 2003	DC01	Convite para reunião com as professoras para apresentação do projeto de doutorado. Ninguém apareceu.
Abril de 2003	DC01	Novo convite. Ninguém compareceu. Não desisti me lembrei do livro de Paulo Freire "Pedagogia da Esperança".
Maio de 2003	OBS	Começo a mergulhar no cotidiano escolar para entender o motivo da recusa das professoras.
Maio de 2003	OBS	Impressão que as professoras dos EMEI matutino são diferentes das professoras do vespertino. As professoras do CEMEI não aceitam participar do projeto.
Maio de 2003	DC01	Opção pelas professoras do período matutino. Tento exercer a autonomia como pesquisadora.
Maio de 2003	DC01	Apresento projeto de doutorado para as professoras do período matutino. Proposta recusada.
Maio de 2003	DC01	Professoras justificam motivo para recusar o projeto de saúde e educação. Porém algumas estabelecem relação de saúde dentro da perspectiva medicalizante.
Maio de 2003	DC01	Apresento conceito de medicalização a partir de Foucault. Professoras discutem o conceito.
Maio 2003	DC01	Grupo de professoras sugere que a investigação aconteça com professoras do GIII. Questiono o motivo dessa sugestão.
Maio de 2003	DC01	Aceito a proposta de trabalhar com GIII. Grupo de professoras define horário da reunião de TDC. A orientadora pedagógica não impõe resistência. Professora aceita participar, mas deixou claro que

		não iriam mudar sua prática, pois estava perto da aposentadoria e "não queria saber de mais nada".
Maio de 2003	DC-01	Professora Girassol não gosta de ser chamada de tia pelos alunos. Ao questioná-la, mencionou o livro "Professora Sim, tia não" de Paulo Freire.
Junho de 2003	DC01	Professoras falam sobre a história de vida dos alunos. Muitos são filhos de pais presidiários, traficantes e ou usuários de drogas.
Junho de 2003	OBS	Começo a acompanhar o cotidiano de sala do grupo de professoras.
Junho de 2003	DC01	Discussão sobre concepção de parceria no trabalho docente.
Junho de 2003	DC01	Discussão com o grupo de como abordar o tema investigação-Ação. Grupo decide por exibição de filme. Questiono sobre a referida opção.
Junho de 2003	DC01	Discussão do grupo sobre a exibição do filme "O Jarro". As professoras estabelecem relação do filme com o cotidiano escolar.
Junho 2003	DC01	Sugeri também discutir investigação ação a partir da leitura de um texto. Grupo aceita desde que o texto seja curto. Percebo pouco interesse do grupo pela leitura. Discuto a importância da leitura e da escrita na constituição do ser professor.
Junho de 2003	SL	Apresento do texto " La investigacion em la accion de José Contreras. O texto estava em espanhol, trouxe um dicionário de apoio.
Junho de 2003	DC01	Professoras discutem o texto do José Contreras. Identificam os princípios da investigação-ação no trabalho docente desenvolvido na Escola-Barco.
*****	*****	*****
Agosto de 2003	DC02	Entrada da professora Jasmim. Professora destaca os motivos de buscar fazer parte do grupo e aponta as diferenças entre as professoras do período matutino e as do vespertino.
Agosto de 2003	DC02	Professoras falam sobre a entrada da atual diretora na escola e a relação que elas estabelecem com a direção. Sugerem que a professora escreva um projeto para garantir a sua permanência também no cotidiano do período matutino.
Agosto de 2003	DC-02	Grupo de professoras decide mudar o horário das reuniões semanais para que a professora Jasmim pudesse participar.

		Indícios de grupo como espaço de acolhimento e bem-estar.
Agosto de 2003	DC02	Começo a organizar com as professoras aula de campo pela área verde da escola. Professoras discutem a importância das aulas de campo.
Agosto de 2003	DC-02	Professoras falam sobre o cotidiano escolar. Início a discussão sobre a importância de investigar o cotidiano escolar.
Agosto de 2003	DC-02	Professoras discutem a importância da roda de conversa para conhecer a vida alunos, como também discutir os problemas do cotidiano escolar.
Agosto de 2003	DC-02	Discussão sobre o conceito de pesquisa. Professoras relacionam pesquisa como coisa distante da realidade delas o cotidiano escola
Agosto de 2003	DC-02	Professora Jasmim apresenta primeira idéia de projeto de pesquisa. Grupo discute a proposta.
Setembro de 2003	DC-02	Começo a socializar os meus registros com as professoras. A idéia é estimular o processo de produção de registros escritos. As professoras os registros apresentados.
Setembro de 2003	DC-02	Professora Girassol é contrária à idéia de projeto. Grupo discute concepção de projeto. Professora girassol, argumenta sua resistência sobre o termo projeto e propõe o termo atividades funcionais.
Setembro de 2003	DC-02	Apresento o que encontrei sobre o termo sugerido pela professora Girassol (atividades funcionais). Grupo discute as diferenças entre os termos projetos e atividades funcionais.
Setembro de 2003	DC-02	Professora Girassol direciona o foco do seu trabalho para reciclagem de lixo. As professoras discutem a idéia.
Setembro de 2003	DC-02	Professora Violeta propõe parceria com a professora Jasmim na construção do seu projeto. Propôs construir brinquedos a partir da reciclagem de lixo. Aproveito a oportunidade par a iniciar a discussão sobre a relação arte e educação.
Outubro de 2003	SL	Grupo discute concepção de arte. Apresento proposta de conceito de arte a partir da abordagem triangular da arte.
Outubro de 2003	DC-02	Grupo discute a importância da parceria. Há divergência de concepção.

Outubro de 2003	DC-02	Professora girassol apresenta idéia de aproximar a família do cotidiano escolar.
Outubro de 2003	SL	A partir da proposta da professora Girassol trouxe como sugestão a leitura do texto: Educação infantil em cuba: Um olhar panorâmico (Magda C. de Oliveira). O texto discute a importância de aproximar a família da escola.
Outubro de 2003	DC-02	Grupo discute o texto da Magda de Oliveira, estabelecendo relação com o cotidiano escolar.
Novembro de 2003	DC-02	Professora Rosa discute sobre a sua resistência em construir um projeto. Grupo tenta incentivar a professora a também construir um projeto, porém a professora resiste.
Novembro de 2003	DC-02	Professora Jasmim sugeriu ser a escriba dos projetos das professoras, pois percebe resistência das professoras em apresentar registros escritos. Aproveitei a oportunidade para discutir a importância do trabalho coletivo docente como possibilidade de superar as adversidades.
Novembro de 2003	DC-02	Professoras decidem abrir espaços para projetos no planejamento de ensino do ano de 2004.
Novembro de 2003	PL	Discussão do planejamento de ensino de 2003, na perspectiva de identificar limites e possibilidades.
Novembro de 2003	SL	Leitura de fragmentos do livro Planejamento Dialógico- Padilha, PR, 2002.
Novembro de 2003	DC-02	Professoras discutem a concepção de planejamento de ensino. Há divergência de opiniões.
Novembro 2003	SL	Leituras sobre concepção de currículo.
Novembro de 2003	DC02	Professoras discutem concepção de currículo. Há divergências.
Novembro de 2003	SL	Apresento a concepção de currículo como construção social. A partir do diálogo com Corinta Geraldi.
Novembro de 2003	DC02	Professora Jasmim apresenta para o grupo a primeira versão escrita do projeto. Grupo discute as idéias apresentadas.
Novembro de 2003	DC02	Discussão sobre a relação ensino e pesquisa. Apresento fragmento do livro Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire que discute a relação.
Novembro de 2003	DC-02	Grupo discute concepção de pesquisa. Há divergência de opinião.
Dezembro de 2003	DC02	Encaminhamento das possíveis ações para fevereiro de 2004.

*****	*****	*****
Fevereiro de 2004	DC03	Início dos trabalhos de planejamento escolar referente ao ano de 2004. Professoras falam sobre o descontentamento de entregar previamente o planejamento. Na oportunidade as professoras Girassol e Rosa defendem planejamento Prévio. Resgato a idéia de currículo como construção social.
Fevereiro de 2004	OBS	Minhas impressões sobre a semana de planejamento escolar.
Fevereiro de 2004	DC-03	Professoras discutem suas idéias de projetos de trabalho para inserir no planejamento de ensino.
Fevereiro de 2004	DC-03	Discussão sobre a importância nos planejamentos de ensino também ouvir as vozes dos alunos.
Fevereiro de 2004	SL	Leitura e análise do PPP da escola.
Março de 2004	DC-03	O mês começa tenso. As professoras brigam não querem o agrupamento proposto pela SME.
Março de 2004	DC-03	Professoras falam sobre suas impressões sobre o agrupamento de idade. Elas estão desapontadas.
Março de 2004	DC-03	Professoras destacam que a direção tem um discurso teórico de defesa ao trabalho coletivo, mas na prática é centralizadora e autoritária.
Março de 2004	EN	Sobre concepção de Educação e opção pela Educação Infantil. Média de tempo da entrevista 50 minutos. Entrevista realizada na casa da professora Rosa.
Março de 2004	EN	Sobre concepção de Educação e opção pela Educação Infantil. Média de tempo da entrevista 1 hora. Entrevista realizada na escola com a professora Violeta.
Março de 2004	EN	Sobre concepção de Educação e opção pela Educação Infantil. Média de tempo da entrevista 50 minutos. Entrevista realizada na casa da professora Girassol.
Março de 2004	EN	Sobre concepção de Educação e opção pela Educação Infantil. Média de tempo da entrevista 1 hora. Entrevista realizada na casa da professora Jasmim.
Abril de 2004	DC-03	Discussão de como articular os projetos com o cotidiano escolar.
Abril de 2004	DC-03	Professora Violeta propõe algumas ações com a professora Jasmim.
Abril de 2004	DC-03	Professora Girassol Apresenta idéia de projeto. Mas continua não usando o termo projeto. Profa. Rosa continua resistente em escrever um projeto.

Abril de 2004	DL	Leitura sobre Investigação-Ação.
Abril de 2004	DC-03	Projeto do Jasmim é aprovado pela direção da escola.
Maio de 2004	DC-03	Socialização dos meus registos escritos. As professoras discutem sobre as minhas impressões.
Maio de 2004	DC-03	Professoras começam a discutir as primeiras ações de cada projeto.
Maio de 2004	DC-03	Discussão dos projetos das professoras.
Maio de 2004	DC-03	A partir das discussões das primeiras ações dos projetos. sugiro leitura do livro Cartografias do trabalho docente.
Maio de 2004	DC-03	Grupo resistente à leitura. Faço uma síntese do livro Cartografias do trabalho docente. Grupo decide pela leitura em grupo de um capítulo.
Maio de 2004	SL	Leitura e discussão do capítulo do livro Cartolografias.
Maio 2004	DC-03	Discussões das ações do projeto da professora Girassol.
Maio de 2004	DC-03	Discussão do conceito de criança disciplinada.
Maio de 2004	SL	Sessão de leitura-
Maio de 2004	DC-03	Discussão do conceito de autonomia.
Junho	DC-03	Professora Rosa traz referencial curricular para defender sua postura de manter regras disciplina. Aproveita para justificar o motivo de definir previamente o grupo de alunos nos trabalhos pedagógicos.
Junho de 2004	DC-03	Discussão das ações do projeto de professora Jasmim.
Junho de 2004	SL	Sessão de leitura-Leitura de Autonomia dos Professores-José Contreras. Professoras foram resistentes a leitura do texto.
Junho de 2004	DC-03	Discussão dos projetos das professoras
Junho de 2004	DC-03	Discussão dos projetos das professoras.
Junho de 2004	DC-03	Sessão de leitura de um capítulo de Pedagogia da Autonomia.
Junho de 2004	DC-03	Discussão dos projetos das professoras.
Junho de 2004	DC-03	Socializo meu registo Apresento mapa de satélite da cidade de campinas, que será utilizado na tese para sinalizar a cidade. Grupo de professoras discute o mapa de satélite e apresente sugestões sobre a tese.
*****	*****	*****
Julho de 2004	DC-03	Encontros individuais com a professora Jasmim. Leitura de vários textos para construção do seu projeto de pesquisa para

		processo seletivo da FE-Unicamp. Período de muitas leituras e produção de registros escritos. No final de julho o projeto da professora Jasmim está escrito.
*****	*****	*****
Agosto de 2004	SL	Sessão de leitura de um capítulo do livro de Paulo Freire. Professoras estão identificando-se com os princípios de Paulo Freire.
Agosto de 2004	DC-04	Professora Violeta propõe realizar oficinas de brinquedos também para os demais membros da comunidade. Achei a idéia ótima.
Agosto de 2004	DC-04	Socializo novos registros da tese. As professoras discutem o material apresentado.
Agosto de 2004	DC-04	Professoras percebem indícios da investigação-ação no trabalho coletivo docente.
Agosto 2004	DC-04	Professora Girassol envolve novos avós no seu projeto.
Agosto de 2004	SL	Sessão de leitura- Investigação Ação - Carr & Kemmis.
Agosto de 2004	DC-04	Professora Rosa começa a rever sua participação no grupo. Resolve construir uma prática diferenciada. O grupo apoiou iniciativa da professora Rosa e se colocaram prontas para ajudar.
Agosto de 2004	DC-04	Profa. Rosa fala sobre a experiência da prática pedagógica diferenciada. Na oportunidade a professora Sandra destaca a importância do trabalho coletivo docente.
Agosto de 2004	DC-04	Professora Jasmim apresenta versão final do projeto de pesquisa. Grupo incentiva a professora Jasmim participar do processo seletivo da Fe-unicamp. Indícios de grupo como acolhimento.
Setembro de 2004	DC-04	Grupo professoras discute o grupo como espaço de resistência e formação.
Setembro de 2004	DC-04	Movimento de produção dos resumos do trabalho para o II Seminário Fala outra escola. Dificuldade das professoras escreverem. Professora Jasmim é a escriba do grupo.
Setembro de 2004	OBS	Movimento de produção dos resumos do trabalho para o II Seminário Fala outra escola I.
Setembro de 2004	DC-04	Discussão do projeto da professora Girassol. Grupo orienta as novas visitas.
Setembro de 2004	DC-04	Profa. Rosa menciona interesse em Plantar uma árvore com os alunos. Professora começa a rever a sua prática.

Setembro de 2004	DC-04	Discussão sobre trabalho coletivo docente como espaço de formação.
Setembro de 2004	DC-04	Professoras discutem sobre a dificuldade de produção do resumo para o seminário. Uso Paulo Freire para mostrar a importância de superar as dificuldades.
Setembro de 2004	DC-04	Professora Rosa resolve participar do II Seminário. Apresenta para o grupo o material que armazenou durante os mais de 20 anos de docência na educação infantil
Setembro de 2004	DC-04	Grupo analisa o material apresentado pela professora Rosa
Setembro de 2004	DC-04	Começa o projeto Oficina de Arte e Educação
Setembro de 2004	DC-04	Professora Jasmim propõe redigir o resumo da professora Rosa. Índícios de parceria.
Outubro de 2004	DC-04	Professora Girassol narra sobre a sugestão de um de seus alunos para trazer os pais dela. Grupo acha a idéia boa. Propõe algumas idéias de encaminhamento para participação dos pais da professora Girassol.
Outubro de 2004	DC-04	Profas. Falam sobre os seus projetos. Um exercício para a apresentação dos resumos no III Seminário Fala outra Escola.
Outubro de 2004	DC-04	Discussão das dificuldades apontadas pelas professoras na construção do compostor de lixo.
Outubro de 2004	SL	Sessão de leitura - compostor de lixo.
Outubro de 2004	DC-04	Discussão dos projetos de trabalho das professoras.
Outubro de 2004	DC-04	Começa o projeto sucatoteca.
Outubro de 2004	OBS	minhas impressões sobre a participação das professoras no II Seminário Falam outra escola.
Novembro de 2004	DC-04	Socializo meus registros com as professoras.
Novembro de 2004	DC-04	Professora Girassol fala sobre como eram os seus professores na perspectiva de narrar sobre sua mudança de leitura sobre educação, ser professora a partir da implantação do seu projeto.
Novembro 2004	DC-04	Grupo fala sobre os projetos.
Novembro de 2004	DC-04	Professora Violeta discute com grupo as ações do projeto sucatoteca de oficina de arte.
Novembro	DC-04	Professoras discutem os projetos.
Novembro de 2004	DC-04	Professores discutem os projetos.
Dezembro de 2004	DC-4	Confraternização de final de semestre. Planejamento das ações para o primeiro semestre de 2005
*****	*****	*****

Fevereiro de 2005	SL	Leitura e discussão dos planejamentos de ensino de 2004, buscando perceber os limites e possibilidades dos planejamentos de 2004.
Fevereiro de 2005	DC-05	A partir da avaliação do planejamento de ensino de 2004. Discussão do planejamento de ensino de 2005
Fevereiro de 2005	DC-5	Construção coletiva do Planejamento de ensino de 2005
Fevereiro de 2005	SL	Leitura e análise do PPP de 2004, na perspectiva de apontar os limites e as possibilidades.
Fevereiro de 2005	DC-05	Discussão do projeto Sucatoteca da professora Violeta. As professoras Rosa e Girassol resolvem entrar no projeto
Fevereiro de 2005	DC-05	Jasmim não tem como continuar no período da manhã.
Fevereiro de 2005	DC-05	Discussão do projeto sucatoteca.
Março de 2005	DC-05	Para continuar com a participação da professora Jasmim, grupo muda horário de reunião.
Março de 2005	DC-05	Socializo os meus registros. Reapresento o nome fictício da escola. Grupo amplia a minha leitura.
Março de 2005	DC05	Acompanho uma oficina de Arte e educação da professora Violeta.
Março de 2005	DC-05	Professoras percebem indícios da investigação-ação nos projetos
Abril de 2005	DC-05	.Discussão da investigação-ação segundo John Elliott.
Abril de 2005	DC-05	Professoras diferenciam a Investigação-ação de primeira ordem e de segunda ordem segundo Elliott.
Abril	DC-05	Professoras avaliam a diferenças dos planejamentos de ensino de 2003 a 2005.
Abril	DC-05	Professoras compreendem que o planejamento de 2005 foi construído dentro dos princípios do currículo como construção social.
Mai de 2005	DC-05	Professoras começam a avaliar a experiência de trabalho coletivo.
Mai de 2005	DC-05	Professoras avaliam a experiência de trabalho coletivo docente.
Mai de 2005	DC-05	Professoras avaliam os projetos.
Junho de 2005	DC-05	Professoras avaliam os projetos.
Junho de 2005	DC-05	Professoras avaliam a minha pesquisa e a minha participação na experiência de trabalho coletivo
Junho de 2005	DC-05	Apresento os meus registros sobre a avaliação da experiência
Junho de 2005	DC-05	Festa de confraternização e despedida. A pesquisa acaba.
*****	*****	*****
Setembro de 2006	DC-05	Reencontro o grupo para socializar o meu processo de qualificação.

Setembro de 2006	DC-05	Grupo discute incorporação de nomes fictícios.
Setembro de 2006	DC-05	Novo encontro. Professora Violeta sobre o movimento da sucatoteca.
Setembro de 2006	DC-05	Professora Rosa fala sobre a experiência de ter participado do grupo de professoras da Escola-barco.