

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luciana Guimarães Pedro

**“Como se fora brincadeira de roda” - o grupo colaborativo como mediador do
desenvolvimento docente**

Uberlândia - MG
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luciana Guimarães Pedro

**“Como se fora brincadeira de roda” - o grupo colaborativo como mediador do
desenvolvimento docente**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal de Uberlândia para a obtenção do título de
Doutor em Educação

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Geovana Ferreira Melo

Uberlândia
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M528c Pedro, Luciana Guimarães, 1984-
2019 “Como se fora brincadeira de roda” [recurso eletrônico] - o grupo
colaborativo como mediador do desenvolvimento docente / Luciana
Guimarães Pedro. - 2019.

Orientadora: Geovana Ferreira Melo.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.918>
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Professores - Formação profissional. 3. Psicologia
escolar. 4. Professores - Mediação. I. Melo, Geovana Ferreira, 1967-,
(Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

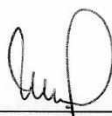
“Como se fora brincadeira de roda” - o grupo colaborativo como mediador do desenvolvimento docente

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia para a obtenção do título de Doutor em Educação

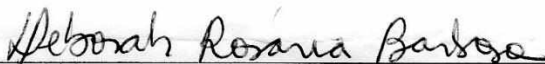
BANCA EXAMINADORA



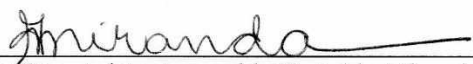
Prof. Dra. Geovana Ferreira Melo
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira
Universidade de Uberaba - UNIUBE



Prof. Dra. Déborah Rosária Barbosa
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG



Prof. Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda
Universidade Federal de Uberlândia - UFU



Prof. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Uberlândia, 22 de fevereiro de 2019

*Aos professores que embarcaram comigo nessa
brincadeira de roda que transcendeu a pesquisa, é
a própria vida!*

AGRADECIMENTO

Agradeço a todos os estudantes que compartilharam da sala de aula comigo, enchendo meu coração de ânimo e me possibilitando manifestar o que sou.

À Fabi, minha grande amiga e companheira intelectual, que desde o mestrado compartilha comigo o desafio de aprender a ser pesquisadora com imensa generosidade.

À Geovana, por me receber com todo carinho, por me orientar tão cuidadosamente, pela confiança, compreensão, respeito e doce amizade.

À Marisa, por me auxiliar, no exame de qualificação, na tarefa de construir esse trabalho com o rigor científico necessário.

À Silvia, professora e amiga, que me inspirou para a docência e para a arte e que novamente se dispôs a me auxiliar no exercício da pesquisa com seu olhar atento e zeloso.

À Déborah, pela leitura cuidadosa e atenta do trabalho e pelas contribuições assertivas que tanto me auxiliaram na conclusão desta tese.

À Arlete, pela sensibilidade e palavras tão doces e carinhosas que nutriram meu coração.

À Vânia, por trazer seu olhar sobre o trabalho de forma tão generosa, fazendo-me refletir sobre o meu lugar na docência.

À Ana Karina, pela generosidade e cuidado demonstrado desde o nosso primeiro contato, quando iniciei a pesquisa.

À Cirlei, pelo carinho e boas vibrações.

À FAPEMIG, pelo financiamento para a realização dessa pesquisa.

Ao GEPDEBS, pelas discussões enriquecedoras e encontros cheios de afeto.

Ao PPGED, pela possibilidade de desenvolver esse trabalho.

À minha família, por respeitar e apoiar os caminhos que escolho trilhar.

À minha mãe, Veramácia, pelo exemplo de força, coragem e determinação que me inspirou a concluir essa etapa da minha vida, mesmo diante dos desafios. Seu apoio foi essencial, principalmente no período de finalização da escrita da tese.

Às mulheres amigas com as quais teço uma relação cheia de confiança e amor, por sempre me apoiarem, exaltando minhas qualidades e potencial.

À Deborah, por acreditar em mim mais do que eu mesma e sempre ter a certeza de que eu cumpriria com tranquilidade esse compromisso.

À Tainá e Fer, pela amizade, carinho e conversas cheias de risos, reflexões, fé e amor. E por me ajudarem, junto com a Silvia, a cuidar dos gatinhos nos momentos em que precisei me ausentar para estudar.

À Irmã Inmaculada e Joana, pela amizade fraterna, carinhosa e tão evolutiva.

À Madre Maria do Salvador, por valorizar minha formação acadêmica e me convidar a ter sempre uma postura responsável e objetiva.

Aos meus irmãos da Comunidade-Luz Figueira, em especial da Casa Luz da Colina, pela compreensão, apoio e boas vibrações.

A todos os meus amigos que me deram sustentação de diferentes formas, para que eu conseguisse cumprir essa importante etapa da minha vida. Em especial, a Jael, pelas conversas cheias de reflexões, ao Vini, pela ajuda com a tradução para o inglês e ao Mário, pelo apoio com a correção ortográfica e gramatical.

Aos meus companheiros de estudo do Direito, pela companhia nas longas horas de estudo na Universidade, em especial, ao Dener, Lorena e Douglas. A disciplina, foco e alegria de vocês me deram muita sustentação.

À Janaína que, já no período de encerramento deste trabalho, surgiu como um alento alegrando os meus dias e me trazendo inspiração para seguir com disciplina, responsabilidade e foco. Sua companhia e cuidado foram essenciais na conclusão deste trabalho.

Por fim, agradeço à Frida, Morgana, Sam e Frodo por me amarem incondicionalmente!

Como se fora a brincadeira de roda
Memória!
Jogo do trabalho na dança das mãos
Macias!
O suor dos corpos, na canção da vida
Histórias!
O suor da vida no calor de irmãos
Magia!

Como um animal que sabe da floresta
Memória!
Redescobrir o sal que está na própria pele
Macia!
Redescobrir o doce no lambar das línguas
Macias!
Redescobrir o gosto e o sabor da festa
Magia!

Vai o bicho homem fruto da semente
Memória!
Renascer da própria força, própria luz e fê
Memórias!
Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós
História!
Somos a semente, ato, mente e voz
Magia!

Não tenha medo meu menino povo
Memória!
Tudo principia na própria pessoa
Beleza!
Vai como a criança que não teme o tempo
Mistério!
Amor se fazer é tão prazer que é como fosse dor
Magia!

Redescobrir – Gonzaguinha (1981)

PEDRO, L. G. “Como se fora brincadeira de roda” - o grupo colaborativo como mediador do desenvolvimento docente. 2019. 225 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2019.

RESUMO

Considerando os inúmeros desafios vivenciados pelos professores em sua atuação profissional, a presente pesquisa, realizada no âmbito da Linha de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas, teve como temática o desenvolvimento profissional docente. Com o objetivo de apreender e analisar o processo de desenvolvimento profissional docente no movimento de um grupo colaborativo, realizamos um curso de extensão universitária como proposta de formação contínua, voltado a professores licenciados que atuam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio de escolas públicas municipais e estaduais de Uberlândia e seus arredores, que tivessem até seis anos de experiência profissional. O grupo colaborativo contou com a participação de onze professores que se reuniram semanalmente, ao longo de 16 sessões reflexivas, com duração média de três horas e meia cada. Para o desenvolvimento desta proposta formativa, tomamos como subsídios: os conhecimentos da Educação que compreendem a docência como profissão; os princípios da Teoria Histórico-Cultural e seus conceitos; as discussões sobre o processo de escolarização promovidas pela Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica e as orientações trazidas pela Pesquisa Colaborativa. As partilhas, diálogos e registros construídos no movimento do grupo colaborativo constituíram o *corpus* de pesquisa que foi analisado segundo a proposta dos Núcleos de Significação, por meio da qual definimos oito indicadores de análise que evidenciaram: 1) indícios de transformação nas crenças e concepções dos professores; 2) indícios de ressignificação de saberes; 3) indícios de construção de novas práticas pedagógicas; 4) indícios de construção da identidade profissional; 5) indícios da importância da afetividade no mundo da docência; 6) indícios de crise na docência; 7) indícios de que o grupo colaborativo é promotor de desenvolvimento e 8) indícios de desenvolvimento profissional docente. Articulamos esses indicadores aos conhecimentos que fundamentaram teoricamente a pesquisa e definimos três núcleos de significação que buscaram analisar: a mediação no contexto do grupo colaborativo; os dramas e transformações vivenciadas pelos professores colaboradores e as especificidades do grupo colaborativo e sua repercussão no processo de desenvolvimento profissional docente. Como sínteses conclusivas defendemos que o grupo construído com base nas orientações da Pesquisa Colaborativa e nos conhecimentos da Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica se consolidou como mediador relevante para o desenvolvimento docente; que o processo de desenvolvimento do professor tem como principal motor a mediação do outro e os dramas vividos por esse profissional; que as decisões pedagógicas pautadas pela afetividade determinam a qualidade do vínculo estabelecido em contextos grupais e, conseqüentemente, os processos de aprendizagem, transformação e desenvolvimento vivenciados pelos docentes. Por fim, apresentamos alguns pressupostos para inspirar a construção e condução de grupos colaborativos como proposta de formação contínua para professores, ressaltando que o desenvolvimento profissional é um aspecto do desenvolvimento humano que pode ter no grupo colaborativo espaço profícuo para a construção de parcerias colaborativas e fraternas voltadas à emancipação e transformação do humano, da educação e da sociedade.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente; Grupo colaborativo; Teoria Histórico-Cultural; Psicologia Escolar e Educacional; Mediação.

ABSTRACT

Considering the numerous challenges faced by teachers in their professional performance, the present research, carried out within the scope of the Research on Educational Knowledge and Practices, had as its theme the professional teacher development of teachers. With the objective of goal to learn and to analyze the process of professional teacher development in the movement of a collaborative group, we carried out an university extension course as a proposal for continuing education, aimed at the licensed teachers who work in Basic Education II and High School in the municipal and state public schools of the municipality of Uberlândia and its surroundings, with up to six years of professional experience. The collaborative group that counted with the participation of eleven teachers who met weekly, during sixteen reflective sessions with an average duration of three and a half hours each. For the development of this training proposal, we take as a basis: the knowledge of Education that understands teaching as a profession that is constituted throughout the life of the teacher; the principles of Historical-Cultural Theory and its concepts that help us to understand our goal of study; the discussions about the schooling process promoted by the School and Educational Psychology on a critical part and the orientations brought by the Collaborative Research. Thus, we built a collaborative group that counted with the participation of eleven teachers who met weekly, during sixteen reflective sessions with an average duration of three and a half hours each. The sharing, dialogues and records built in the movement of the collaborative group constituted the corpus of research that was analyzed according to the proposal of the Core of Meaning, through which we defined eight indicators of analysis that showed: 1) signs of transformation in the beliefs and conceptions of teachers; 2) indications of re-signification of knowledge; 3) indications of construction of new pedagogical practices; 4) evidence of the construction of professional identity; 5) indications of the importance of affectivity in the world of teaching; 6) signs of crisis in teaching; 7) evidence that the collaborative group is a promoter of development and 8) evidence of professional teacher development. We articulate these indicators to the scientific knowledge that grounded the research theoretically and define three core of meaning that sought to analyze: the mediation in the context of the collaborative group; the dramas and transformations experienced by the collaborating teachers and the specificities of the collaborative group and its the repercussion in the process of professional teacher development. As conclusive syntheses, we argue that the group built on the basis of the Collaborative Research guidelines and in the knowledge of School and Educational Psychology on a critical part has consolidated itself as a relevant mediator to the development of teachers; that the development process of the teacher has as an important engine the mediation of the others and the dramas experienced by teachers; that the pedagogical decisions guided by affectivity determine the quality of the bond established in the group contexts and, consequently, the processes of learning, transformation and development experienced by its collaborators. Finally, we present some presupposition to inspire the construction and conduction of collaborative groups as a proposal of continuous formation for teachers, emphasizing that professional development is an aspect of human development that can have in the collaborative group a useful space for the construction of collaborative and fraternal partnerships aimed at the emancipation and transformation of the human, education and society.

Key-works: Professional teacher development; Collaborative group; Historical-Cultural Theory; School and Educational Psychology; Mediation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da CAPES.....	30
Tabela 2 – Dados principais dos professores colaboradores da pesquisa.....	68
Tabela 3 – Cronograma das sessões reflexivas.....	93

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Desenhos Cauã.....	167
Imagem 2 – Desenhos Sara.....	168
Imagem 3 – Desenhos Sofia.....	169
Imagem 4 – Desenhos Thiago.....	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Carta reflexiva dos professores.....	171
Quadro 2 – Repercussões relatadas pelos professores.....	176

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRP	Conselho Regional de Psicologia
DNC	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	<i>Master of Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAIES	Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior
PEC 241	Proposta de Emenda à Constituição 241
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PEPA I	Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem I
Peti	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TTG	Teoria e Técnicas de Grupo
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1. A CIRANDA DA VIDA – TRAJETÓRIA DE ENCONTROS E AFETOS	17
1.1. Da vida à pesquisa: caminhos percorridos	17
1.2. Da pesquisa à vida: delineamentos principais	27
2. DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO – O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	32
2.1. O Desenvolvimento profissional docente: o professor em (trans)formação	32
2.1.1. <i>A formação de professores ao longo da história</i>	33
2.1.2. <i>O conceito de formação: interfaces entre a formação inicial e contínua</i>	41
2.1.3. <i>O desenvolvimento profissional docente: saberes e identidade</i>	47
2.2. Teoria Histórico-Cultural: fundamentos principais e conceitos relevantes para a pesquisa.....	51
3. O GRUPO COLABORATIVO – LANÇANDO O OLHAR SOBRE O MATERIAL EMPÍRICO DA PESQUISA	59
3.1. A Pesquisa Colaborativa: caminho metodológico	59
3.2. O grupo colaborativo e os professores colaboradores.....	64
3.3. A construção do <i>corpus</i> de pesquisa: registro, apreensão e descrição da realidade investigada.....	77
3.4. Núcleos de Significação: metodologia de análise do <i>corpus</i> de pesquisa.....	94
3.4.1. <i>A descrição dos pré-indicadores de análise</i>	96
3.4.2. <i>O processo de construção dos indicadores de análise</i>	106
3.4.3. <i>A definição dos núcleos de significação</i>	123
4. A RODA EM MOVIMENTO – O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO GRUPO COLABORATIVO	125
4.1. “ <i>Eu nunca tinha pensado sobre isso, nessa perspectiva!</i> ”: sobre a mediação no contexto do grupo.....	126

4.2. “ <i>Eu não sei! Não sei! Eu não sei nada!</i> ”: dos dramas e transformações vivenciadas pelos professores colaboradores.....	136
4.3. “ <i>Nossa, a gente se constituiu como grupo de uma forma tão intensa!</i> ”: das especificidades do grupo colaborativo e a repercussão no processo de desenvolvimento profissional docente.....	155
5. REDESCOBRIR – DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE AO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	179
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICES.....	194
APÊNDICE A – Cartaz de divulgação do curso de extensão	195
APÊNDICE B – <i>E-mail</i> enviado às escolas com o convite para o curso de extensão	196
APÊNDICE C – <i>E-mail</i> enviado aos professores com o convite para o curso de extensão..	197
APÊNDICE D – Ficha de inscrição para o curso de extensão	198
APÊNDICE E – Informações do curso de extensão	199
APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	202
APÊNDICE G – Síntese das sessões reflexivas.....	204
APÊNDICE H – Elementos estéticos.....	212
APÊNDICE I – Desenhos sobre o sentido da docência.....	218
ANEXO	220
ANEXO - Parecer consubstanciado do CEP	221

1. A CIRANDA DA VIDA – TRAJETÓRIA DE ENCONTROS E AFETOS

*Hoje desaprendo o que tinha aprendido até ontem e
que amanhã recomencarei a aprender.*

*Todos os dias desfaleço e desfaço-me em cinza
efêmera: todos os dias reconstruo minhas edificações,
em sonho eternas.*

*Esta frágil escola que somos, levanto-a com paciência
dos alicerces às torres, sabendo que é trabalho sem
termo.*

[...]

Enquanto aprendo, desaprendo e torno a reaprender.

Cecília Meireles (1961)

1.1. Da vida à pesquisa: caminhos percorridos

Escrever as primeiras linhas desta tese é, neste momento, uma tarefa bastante desafiadora para mim¹. Exige mergulhar no universo da pesquisa exercitando um novo olhar sobre todo o processo construído, fazendo-a viva no momento presente, para então, poder imprimir no papel o registro de um significativo processo de aprendizagem. Esse movimento me traz à responsabilidade e ao cuidado com o uso das palavras, afirmações e análises, especialmente porque dedico-me ao estudo de temas que são caros e repletos de sentidos para mim: o desenvolvimento profissional docente, um aspecto do desenvolvimento humano, e o grupo colaborativo, que em princípio, faz referência à vida grupal.

Para começar essa importante tarefa recorro à poesia com o intuito de alcançar a tranquilidade e foco necessários. Os versos de Cecília Meireles acima citados me dão alento, ao revelarem um importante ponto nessa trama: o movimento! Somos inacabados e nosso processo de constituição é circular e contínuo.

A forma como me coloco aqui não traduz integralmente a complexidade do que sou e penso e nem tão pouco revela toda a grandeza dos momentos vividos com os professores² que generosamente embarcaram comigo nessa jornada. Nada é definitivo, me constituo na interação

¹ Utilizaremos a 1ª pessoa do singular apenas para fazer referência a aspectos pessoais da vida da pesquisadora. Nos demais momentos, utilizaremos a 1ª pessoa do plural, pois entendemos que nossa escrita está permeada por muitas contribuições que se tornaram aqui fundamentais.

² Neste trabalho utilizamos a palavra “professores” para fazer referência aos profissionais que participaram do curso de extensão universitária por nós desenvolvido. Formamos um grupo que foi constituído por onze docentes, sendo nove do sexo feminino e dois do sexo masculino. Optamos pela utilização da palavra “professores” no gênero masculino apenas por ser mais comumente utilizada e pela praticidade do uso na forma escrita, mas, de modo algum, temos a intenção de negligenciar as discussões de gênero tão fundamentais, especialmente nos tempos atuais.

com toda a realidade por mim apreendida, me transformo incessantemente. E assim, vivo um processo de aprender, desaprender e reaprender que, embora eterno, é no agora, passível de ser expresso aqui em palavras, com a intenção de contribuir nessa roda de saberes que compõem a vida.

Início então, com mais leveza, a escrita deste trabalho contando um pouco sobre os caminhos que me trouxeram até esta investigação que tem como objetivo apreender e analisar o processo de desenvolvimento profissional docente no movimento de um grupo colaborativo.

Para evocar as memórias de vivências³ que trazem elementos significativos para o desenvolvimento deste trabalho, sinto-me como se mergulhasse atenta e silenciosamente dentro de mim mesma, vasculhando no mais profundo do meu ser os registros das relações que me constituíram. Deparo-me comigo ainda criança tendo o meu primeiro contato com a escola. Sinto que essa lembrança é um bom ponto de partida!

Pelo que recordo meu processo de escolarização se iniciou com a entrada no Jardim aos seis anos de idade e logo depois fui para o antigo Pré-Escolar. Acredito que isso se deu de forma tranquila, pois na verdade não me lembro de detalhes desta época: professores, colegas, a escola em si; mas tenho guardada, além das fotos das festas juninas, o cheiro e o sabor dos lanches no recreio. O paladar é de fato um sentido muito aguçado em mim!

Fiz o Ensino Fundamental I e II todo numa mesma escola e desse período tenho o registro de vários momentos: alegres e também difíceis. Era uma estudante muito dedicada, atenta, esforçada e comprometida com o ensino. Não tinha dificuldades com os conteúdos e por conta própria fazia todas as atividades escolares com bastante empenho. A despeito disso, era desafiador para mim compreender as regras impostas pelo sistema escolar, as considerava injustas, tanto que não raro me envolvia em discussões com professores, coordenadores e até mesmo outros estudantes. Questionava o autoritarismo de alguns professores, as formas de avaliação, as brincadeiras humilhantes e agressivas entre os colegas. Almejava relações mais igualitárias entre todos na escola, mas buscava isso, muitas vezes, de forma agressiva, tamanha indignação que sentia. Como resultado, o relacionamento com o outro e a vivência grupal eram bastante desafiadoras para mim nessa fase, o que me provocava grande angústia. Lembro-me de ainda bem nova refletir sobre como superar essa dificuldade e aprender a me comunicar de forma cuidadosa sem magoar o outro.

³ A palavra “vivência” será neste trabalho utilizada como tradução do termo em russo “perejivanie” que aparece nos estudos de Vigotski. Vivência refere-se, assim, à unidade entre uma situação social de desenvolvimento e às especificidades da personalidade da pessoa que de modo consciente desenvolve seu psiquismo. Isto vai ao encontro do significado “[...] da palavra vivenciar que é definida como “viver (uma dada situação) deixando-se afetar profundamente por ela” (HOUAISS, 2001, p. 2875 apud PRESTES, 2010, p. 121).

Entre 12 e 14 anos de idade aproximadamente, apoiada por um primo mais velho, Léo, que se tornou importante referência para mim, comecei a participar de um Grupo de Jovens num Centro Espírita. Estar envolvida em atividades com jovens da minha idade e também mais velhos, em um contexto diferente da escola e com a contribuição de ensinamentos sagrados, possibilitou que eu estabelecesse relacionamentos mais saudáveis com as pessoas, na medida em que eu compreendia com mais tranquilidade minhas questões internas e o mundo ao meu redor.

Com esse grupo compartilhei muitos momentos: estudos, passeios, encontros, viagens, jogos e longas conversas. Foi nesse contexto que pela primeira vez experimentei de modo mais formal estar no lugar de professora. Antes disso, aventurara-me nas brincadeiras de escolinha na infância, dava aula para os ursinhos de pelúcia e pôsteres fixados na parede do meu quarto enquanto estudava para as provas e ajudava os colegas a rememorarem os conteúdos antes das avaliações escolares, mas foi no Grupo de Jovens Espírita que pela primeira vez ministrei palestras e conduzi discussões em grupo, fazendo dinâmicas, utilizando o quadro negro e dissertando sobre um dado tema.

Nessa época fui para uma nova escola para fazer o Ensino Médio. Considerei essa mudança uma oportunidade de construir novos laços. Aliás, as trocas de grupo de convívio sempre foram para mim bons momentos para empregar transformações interiores. De fato, estava mais consciente de minhas limitações referentes à forma como me comunicava e tive um relacionamento bem melhor com professores e colegas nessa instituição escolar, apesar de ainda vivenciar algumas situações de conflito.

Encontrava-me na adolescência: tinha muitos amigos, alguns namoros e seguia participando de um grupo de jovens, mas agora numa vertente espiritualista, sem vínculo com alguma instituição religiosa específica. Nesse espaço, coordenado pelo meu primo Léo, eu estava sempre em grupo participando e conduzindo diferentes atividades voltadas para o autoconhecimento. Exercitava a docência e a vida grupal sem mesmo notar.

Conclui o então chamado Colegial certa de que entraria na Universidade e me tornaria psicóloga, tal como meu primo, porém, na ocasião, não fui aprovada nem no Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior (PAIES) e nem no vestibular. Prestei os dois processos seletivos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a única instituição de ensino superior pública da minha cidade. Como não foi possível iniciar minha formação acadêmica nesse momento, me inseri no mercado de trabalho em 2003, com 18 anos de idade.

Meu primeiro emprego foi numa empresa de Call Center. Iniciei como atendente de telemarketing e em pouco tempo prestei um processo seletivo interno e comecei a atuar como

treinadora de Recursos Humanos (RH). Nessa função realizava o recrutamento, seleção e principalmente o treinamento de novos atendentes. A atuação como treinadora se aproximava muito da docência, uma vez que no dia-a-dia eu preparava aulas, fazia uso de diferentes técnicas de ensino, dinâmicas e realizava avaliações.

Permaneci por dois anos nessa empresa e nesse período aprendi muito sobre o processo de ensinar, mediar e, especialmente, aprimorei-me no relacionamento com o outro e com os grupos, pois convivia com muitas e diferentes pessoas o tempo todo. Nessa época, o desafio para o estabelecimento de uma comunicação assertiva e adequada com o outro, já era para mim um pouco menor.

Enquanto trabalhava segui prestando vestibular, mas fui aprovada somente em 2006 depois de sair do emprego e fazer um curso preparatório para o vestibular. Ingressei no curso de graduação em Psicologia da UFU almejando atuar como psicóloga clínica, devido às boas vivências que tive acompanhando o trabalho do meu primo Léo, principalmente com os grupos. Já no primeiro período comecei a participar de um projeto extracurricular de caráter informal intitulado Psicologia Escolar e Arte conduzido por quatro estagiários veteranos do curso de Psicologia sob a supervisão da professora Silvia Maria Cintra que, nessa ocasião, nem imaginava que viria a ser minha professora, supervisora, orientadora, colega de trabalho e amiga. O projeto era caracterizado por encontros em grupo realizados semanalmente cujo “intuito era acolher o calouro do curso em sua entrada na Universidade, buscando integrá-lo ao ambiente universitário, tendo a Arte como intermediária desse contato” (SILVA et. al., 2013, p. 1016).

A vivência nesse projeto foi crucial na minha constituição, especialmente como estudante universitária. Por meio das discussões realizadas e dos recursos estéticos compartilhados, pude ampliar meu universo de referência sobre as coisas do mundo e me preparar para estar na academia e, conseqüentemente, na vida com uma postura mais adulta.

Contrariando o planejado, não tive afinidade com as abordagens clínicas ensinadas na época na Universidade e foi somente no sexto período que fiz as duas disciplinas que mais fizeram sentido para mim ao longo da minha formação profissional: Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem I (PEPA I) e Teorias e Técnicas de Grupo (TTG).

Em PEPA I pude acessar conhecimentos que me possibilitaram compreender a escola e a educação sob uma perspectiva nunca antes vista. A escola, ambiente em que experimentei emoções tão contraditórias, ganhou o *status* de instituição social que precisa ser entendida de modo contextualizado, considerando os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos da realidade que a engendra (PATTO, 1981;1984). Como consequência, a educação, nessa

perspectiva, supera a simples apresentação de conteúdos científicos estruturados em uma ordem predeterminada, para configurar-se como um instrumento de reprodução das condições de existência de uma dada sociedade, sendo o currículo conscientemente planejado, segundo a demanda de cada época, região e as questões políticas, econômicas etc. (PATTO, 2005).

A compreensão crítica sobre o processo de escolarização, pelo qual passamos de forma tão naturalizada, foi possível por meio dos meus primeiros estudos referentes à Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica e a Teoria Histórico Cultural de Vigotski, ambas fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético. O conhecimento dessas abordagens possibilitou-me expandir minha compreensão acerca do homem e do mundo, de modo que esses conhecimentos se tornaram muito significativos para mim. Assim, ainda hoje, tais referenciais teóricos constituem-se como fonte de estudo e subsídio para a minha incursão como pesquisadora.

A disciplina Teorias e Técnicas de Grupo (TTG), por sua vez, ensinou-me ferramentas didáticas muito valiosas para a atuação no contexto grupal. Nela aprendi a construir contratos em grupo, a criar exercícios para trabalhar os mais variados temas, a planejar, estruturar e conduzir oficinas e a mediar conversas e discussões ricas em reflexões. Todos esses conhecimentos contribuíram para a minha constituição identitária como professora, além de me auxiliarem em diferentes aspectos da minha vida pessoal.

No último ano da graduação em Psicologia tive uma vivência crucial no que se refere à minha escolha pela docência: a participação no estágio Psicologia Escolar e Arte. Nessa ocasião o estágio que na época de minha entrada na Universidade era um projeto informal, havia se tornado uma disciplina obrigatória denominada Psicologia, Ciência e Profissão, ofertada aos estudantes do primeiro período do curso.

Como estagiária, pude conduzir, juntamente com três colegas sob a supervisão da professora Silvia Maria, aulas criativas, repletas de discussões que contavam com a participação ativa dos estudantes. A Teoria Histórico-Cultural e a Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica norteavam os estudos e as atividades que eram

elaboradas e realizadas no sentido de possibilitar a formação de sujeitos críticos, engajados socialmente, que se posicionem e questionem ativamente o conhecimento e que tenham um olhar ampliado e cuidadoso para o outro, possibilitado, mais especificamente neste caso, pelo contato mais intenso com as diversas linguagens artísticas tais como, as artes visuais, o cinema, a literatura, a música etc. (SILVA et al., 2016, p. 185).

A participação nesse estágio foi para mim muito intensa e significativa. Recordo-me com carinho dos textos cheios de criticidade utilizados como referência, do contato com o olhar curioso e atento dos ingressantes, do clima de partilha e amizade nas supervisões, do meu encantamento e surpresa diante de cada novo sentido que tecia sobre mim e sobre a vida a partir da fruição estética e, especialmente, da sensação que, de algum modo, estava atuando como professora. Tudo isso deixou em mim marcas indeléveis e resultou na minha escolha pela docência como profissão.

Sendo assim, iniciei o mestrado no Instituto de Psicologia da UFU logo que me formei, tendo a professora Silvia Maria como orientadora. Já no início de minha caminhada como pesquisadora ousei dedicar-me ao estudo de um tema complexo: a repercussão do contato com obras de Arte na constituição e transformação dos sujeitos. A dissertação de mestrado resultante dessa investigação traz fragilidades comuns a quem está começando o ofício de pesquisador, mas a despeito disso, revela um aspecto que só ficou notório para mim após sua conclusão: a minha aposta no grupo e na capacidade de transformação do ser humano.

Na época, para desenvolver a pesquisa, constituímos um grupo com estudantes do curso de Psicologia com o intuito de vivenciar a fruição estética e refletir sobre a reverberação desse contato. As partilhas com os participantes da pesquisa eram sempre intensas e repletas de sentidos e a condução de todo o processo vivido desenvolveu em mim uma consciência e naturalidade ainda maiores para o trabalho com grupos. Tanto que ao finalizar o mestrado, comecei minha atuação como professora universitária de forma tranquila; sempre me alegrava estar em sala de aula na companhia de diferentes sujeitos.

Trabalhei como docente do Curso de Psicologia por um ano em uma instituição de ensino privada e por dois anos como professora substituta do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Estar na sala de aula como professora, em contato com diferentes grupos de estudantes, mediando conversas, discussões e sendo ponte no processo de construção de conhecimentos, não só acadêmicos, constituiu-se em oportunidade valiosa para mim. A entrega, o foco, a flexibilidade, a clareza na comunicação, o afeto, a horizontalidade nas relações, a humildade e o respeito foram alguns dos muitos aspectos que desenvolvi nessa tarefa.

O relacionamento com os estudantes sempre foi para mim uma alegria que instiga, desafia e traz ânimo. Sentir o envolvimento deles com as atividades em sala, receber e compreender seus olhares, provocar novas reflexões, acolher as confidências, mediar discussões, acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem, tudo isso

movimentava em mim o ímpeto de ser cada vez melhor como pessoa e profissional, almejando impulsionar os estudantes em seu processo de constituição humana.

Dentre as disciplinas que ministrei na UFU, marcou-me especialmente a Psicologia da Educação que era ofertada aos diferentes cursos de Licenciatura. Na condição de estudante já ouvira alguns amigos falarem com desinteresse sobre essa disciplina e percebia que entre os professores não havia tanto empenho em trabalhar com esse componente curricular. Não obstante, me encantei com a ementa da referida disciplina e com a possibilidade de contribuir para que os futuros professores tivessem melhor compreensão acerca das questões psicológicas que envolvem o processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito e dos aspectos histórico-culturais nos quais a escola e a educação estão inseridas.

E foi atuando como professora desta disciplina que nasceu em mim a vontade de cursar o doutorado para seguir trabalhando como docente, como também surgiu a temática inicial desta pesquisa. O envolvimento dos estudantes nas discussões promovidas em sala de aula, a surpresa e espanto demonstrado pelo contato com conhecimentos que os levavam a uma compreensão crítica sobre o processo de escolarização e a própria vivência deles como estudantes e tão logo, professores, levou-me à ideia de investigar as contribuições da disciplina Psicologia da Educação para a formação docente.

Ao realizar os primeiros estudos visando construir o projeto para o processo seletivo do doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU (PPGED) comecei a compreender um pouco melhor o papel da disciplina Psicologia da Educação, componente curricular obrigatório nos cursos de Licenciaturas das universidades brasileiras. Ela se configura, conforme Coll (2004), como uma “disciplina ponte”, que estabelece um diálogo entre a Psicologia e a Educação, buscando nortear a atuação dos futuros docentes. Isto se dá em função de que a referida disciplina objetiva encontrar, situar e entender as questões educacionais, a fim de descobrir possibilidades de ação no contexto escolar (BZUNECK, 1999).

A disciplina Psicologia da Educação tem como principal função auxiliar o professor em formação no desenvolvimento de conhecimentos que possibilitem a sua constituição docente, a partir das necessidades e desafios que envolvem o processo de escolarização. Logo, não pretende simplesmente fazer uma aproximação superficial entre esses dois campos de estudo; muito além disso, visa estabelecer um diálogo entre Psicologia e Educação de modo a propiciar reflexões sobre a teoria e a prática, proporcionando o desenvolvimento e a construção da identidade profissional do professor (RAPOSO; MACIEL, 2006). Portanto, o referido componente curricular propõe exercer junto à formação docente um papel que perpassa pela indissociabilidade entre teoria e prática, no intuito de colaborar com o professor em situações

educativas, contribuindo com a construção de novos olhares acerca da aprendizagem, do desenvolvimento e dos desafios presentes no contexto escolar (BERGAMO; ROMANOWSKI, 2006).

Apesar disso, aprofundando em minhas investigações, descobri que pesquisadores como Almeida et al. (2003) apontam que as contribuições da Psicologia aos cursos de Licenciatura têm se mostrado insuficientes por diversos aspectos. Dentre as principais fragilidades apontadas destacam-se ementas que propõem questões teóricas descontextualizadas da prática docente; falta de vinculação com as demais disciplinas pedagógicas e superficialidade dos assuntos abordados culminando numa colaboração questionável, uma vez que ao se depararem com a prática, os docentes não conseguem articular tais ensinamentos para auxiliar seu trabalho.

Nesse mesmo sentido, Gatti (1995) apresenta em seus estudos certa preocupação com os conhecimentos trabalhados nessa disciplina, uma vez que historicamente a Psicologia tem colaborado com a manutenção da ordem social vigente, além de servir como instrumento de seleção, rotulação e adaptação dos indivíduos. A autora aponta que, apesar de haver críticas às tradicionais concepções psicológicas e já existirem novas formas de compreender os fenômenos ligados ao desenvolvimento e à aprendizagem, essas novas perspectivas ainda não impactam na disciplina Psicologia da Educação, uma vez que os conteúdos apresentados exibem predominantemente “uma Psicologia abstrata, modeladora, sem pontos de contato com a realidade escolar” (GATTI, 1995, p. 16). A escola, situada como instituição social de ensino, pouco aparece na ementa da disciplina “o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (GATTI; NUNES, 2009, p. 42).

As análises apresentadas pelas autoras referidas confirmaram minhas percepções a respeito do desinteresse e resistência manifestados por alguns estudantes nas primeiras aulas desse componente curricular, elucidando que, de maneira geral, nesta disciplina poucas vezes tenha sido trabalhada uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional.

Tendo isso em mente, já como aluna regular do curso de doutorado do PPGED, conheci a tese de Checchia (2015) com o título “Contribuições da psicologia escolar para a formação de professores: um estudo sobre a disciplina Psicologia da Educação nas licenciaturas”. Esse trabalho apresenta um estudo sobre as contribuições da Psicologia Escolar na formação inicial dos professores, tendo a disciplina Psicologia da Educação como expressão de discussões acerca do processo de escolarização. Para isso, a autora realizou entrevistas com professores e estudantes de duas disciplinas de Psicologia da Educação do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo, além de fazer observação das

aulas. Como conclusão de suas investigações a pesquisadora aponta que apesar das disciplinas contemplarem discussões que considerem o movimento crítico no campo da Psicologia Escolar, havia a necessidade de se trabalhar de modo mais contundente os conteúdos que expressam o deslocamento do foco de análise do indivíduo para o processo de escolarização e as relações entre os sujeitos que constituem o cotidiano escolar. Por fim, a autora propõe que a disciplina Psicologia da Educação se consolide como espaço importante para a luta em prol da humanização das relações escolares.

Considerando o trabalho de Checchia (2015) e o fato de que, diferentemente do que apontavam as pesquisas, como docente da disciplina Psicologia da Educação, eu priorizava discussões embasadas numa perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, minha orientadora e eu chegamos à hipótese de que esses conhecimentos poderiam trazer contribuições relevantes à formação dos professores, uma vez que apontam para uma atuação crítica e socialmente comprometida no que se refere aos desafios que surgem na vida diária da escola.

Com base nisso, optamos, naquela ocasião, por investigar as contribuições da Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica para o desenvolvimento profissional docente, por meio de uma proposta de formação contínua. Para isso, propusemos a realização de um curso de extensão universitária que intitulamos: “Contribuições da Psicologia Escolar Crítica para a prática pedagógica”⁴, por acreditar que a extensão é uma frente fundamental no trabalho da universidade pública (MARCOVITCH, 1998 apud SILVA, 2002) e que o conhecimento produzido nesse espaço deva ultrapassar seus muros (CHAUÍ, 2001).

O referido curso caracterizou-se como a parte empírica dessa investigação e meio para a construção do *corpus* de pesquisa que aqui será analisado. Para o desenvolvimento dessa proposta formativa tomamos como subsídio, nesse momento, os conhecimentos da Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica⁵ e os preceitos da Pesquisa Colaborativa como metodologia de investigação, tendo como foco os professores que atuavam no Ensino Fundamental II e Médio de escolas públicas municipais e estaduais do município de Uberlândia

⁴ Cabe dizer que no primeiro cartaz de divulgação enviado para as escolas o curso de extensão tinha como título “O desenvolvimento profissional docente à luz dos conhecimentos da Psicologia Escolar Crítica: uma proposta colaborativa”. Porém, como tivemos pouco retorno, decidimos rever a estratégia de divulgação enviando e-mails diretamente para os docentes recém egressos dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia e modificar o nome do curso, com o intuito de ficar mais compreensível e convidativo.

⁵ Optamos pela expressão Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica para fazer referência ao campo de conhecimento cujos autores compreendem a escola e a educação como determinadas historicamente.

e seus arredores, que possuíam no máximo seis⁶ anos de experiência como professores. O processo de investigação foi orientado pelo seguinte problema de pesquisa: **Como ocorre o processo de desenvolvimento profissional docente no movimento de um grupo colaborativo?**

Ao planejarmos e vislumbrarmos as ações formativas que seriam desenvolvidas no curso de extensão acima referenciado, para nós parecia haver uma relação clara e simples entre possibilitar aos professores o contato com textos que traziam conhecimentos de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional e o desenvolvimento profissional docente. Sendo assim, a princípio, pensamos que o objetivo dessa pesquisa se restringia a compreender a relação direta entre esses dois fatores. Entretanto, ao longo dos encontros realizados com os professores no curso de extensão, outros aspectos emergiram evidenciando que, para além do contato com a teoria em si, a forma colaborativa como o grupo foi construído e conduzido, as mediações realizadas, as partilhas, os afetos e o vínculo estabelecido entre os participantes é que foram, de fato, fundamentais para as transformações vivenciadas pelos professores participantes da pesquisa.

Ao retomarmos os registros em áudio dos encontros realizados no curso de extensão e as observações trazidas pelas professoras que nos auxiliaram no exame de qualificação, constatamos que este trabalho tinha, enfim, como principal objetivo, apreender e analisar o processo de desenvolvimento profissional docente no movimento de um grupo colaborativo. Cabe esclarecer que a intenção não é chegar a generalizações a partir desse objetivo, ao contrário, sabemos que as sínteses conclusivas que serão aqui defendidas fazem referência às vivências de um grupo específico, em tempo e espaço definido e por isso, não abrangem nem mesmo todas as determinantes que contribuem no processo de desenvolvimento profissional dos professores colaboradores desta pesquisa. Nem por isso, a referente pesquisa deixa de trazer contribuições relevantes ao campo de estudo do desenvolvimento profissional docente.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional docente continuou sendo o tema desta investigação, mas tendo como foco o grupo colaborativo, não se restringindo, apenas, às contribuições da Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica⁷, como a princípio considerávamos.

⁶ Optamos por trabalhar com professores em início de carreira, momento em que estão conhecendo os meandros da profissão e começando a definir de modo mais claro sua identidade profissional, sendo, portanto, um período de maior abertura ao novo e menos rigidez profissional (MARCELO GARCIA, 1999).

⁷ Isto não exclui a importância significativa que os conhecimentos da Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica tiveram na construção e condução do grupo colaborativo, na verdade essa mudança apenas amplia o foco da pesquisa na medida em que todos os elementos concernentes ao grupo colaborativo passam a ser considerados para compreendê-lo como mediador profícuo ao desenvolvimento profissional docente.

O percurso metodológico evidenciou como a pesquisa qualitativa realmente se faz ao longo do próprio movimento investigativo, portanto, nada é estático ou permanente e o que importa é o processo e não um ponto específico a se alcançar (CHIZZOTTI, 1991). Assim é também na vida; nossas metas e aspirações vão se clareando à medida em que caminhamos. Como somos determinados histórico-culturalmente por meio das relações que estabelecemos com o outro e o meio (VIGOTSKI, 2000)⁸, a todo momento nos constituímos e nos transformamos sem cessar, como numa brincadeira de roda em que a cada instante ocupamos um novo lugar, como canta Gonzaguinha.

Tal como a pesquisa ganhou novos contornos, minha vida se ampliou quando em julho de 2017, pouco depois do exame de qualificação, tive a possibilidade de ir viver em uma Comunidade⁹ e ver a mim e meus sonhos completamente transformados pelo contato com a vida grupal. Desde então, sair da perspectiva do eu e voltar-se para o nós, tendo como meta o bem comum, tem sido uma vivência única repleta de desafios, mas principalmente de infinitos impulsos para o meu desenvolvimento interior.

Durante o período de adaptação à nova realidade, enquanto ensaiava retomar a escrita da tese, por alguns momentos, sentia como se este trabalho estivesse distante do meu presente. Grande equívoco! Com o tempo, além de assumir a tarefa de coordenar uma das escolas da comunidade como voluntária me aproximando novamente da docência, ainda me dei conta de que a mesma motivação que me levava ao desenvolvimento desta pesquisa impulsionou-me para a vida em comunidade: a crença de que em grupo, no encontro com o outro temos as possibilidades mais valiosas de transformar a nós mesmos e a nossa realidade. E é sobre isso que aprofundaremos aqui.

1.2. Da pesquisa à vida: delineamentos principais

Considerando as vivências que determinaram a construção deste trabalho científico, apresentamos aqui seus delineamentos principais com o intuito de organizá-lo didaticamente. Inicialmente, a presente investigação teve como intencionalidade compreender de modo mais aprofundado as contribuições da Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica para a formação e atuação docente. Essa inquietação surgiu em decorrência da experiência que tive como professora da disciplina Psicologia da Educação em diferentes cursos de Licenciatura.

⁸ O livro “A formação social da mente” possui vários problemas de tradução e foi usado nesse trabalho com a devida atenção.

⁹ Comunidade-Luz Figueira: <https://www.fraterinternacional.org/comunidades-luz-2/>

Tendo em vista esse propósito, minha orientadora e eu construímos um curso de extensão universitária cadastrado junto à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e assuntos estudantis da Universidade Federal de Uberlândia (PROEX/UFU), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do qual faço parte.

O curso intitulado “Contribuições da Psicologia Escolar Crítica para a prática pedagógica”¹⁰ abrangeu 16 encontros com frequência semanal e duração de três horas cada. Teve como público alvo professores que atuam no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio de escolas públicas municipais, estaduais e federais do município de Uberlândia e região, com formação nos diversos cursos de Licenciatura. Além disso, optamos por restringir a investigação aos professores que se encontravam nos seis primeiros anos de atuação profissional.

A escolha por tais especificidades no desenvolvimento deste trabalho justifica-se pelo fato de que a maioria das propostas de formação contínua de professores volta-se para professores com formação em Pedagogia e não nas demais Licenciaturas. Outro aspecto observado é que esses estudos pouco se dedicam ao desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira, momento em que estão conhecendo os meandros da profissão e começando a definir de modo mais claro sua identidade profissional, sendo, portanto, um período de grande relevância em sua carreira (MARCELO GARCIA, 1999).

Ao nos dedicarmos à análise do material empírico construído a partir do referido curso de extensão e considerarmos as orientações apresentadas no exame de qualificação, tornou-se evidente para nós que o tema desta tese de fato refere-se ao desenvolvimento profissional docente e que seu objetivo central é apreender e analisar o processo de desenvolvimento profissional docente no movimento de um grupo colaborativo,.

Sendo assim, com o intuito de conhecermos um panorama geral das produções contemporâneas que tratam do desenvolvimento profissional docente, atrelado ao grupo colaborativo e aos conhecimentos da Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica, realizamos um levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Esse levantamento foi feito em um momento em que a tese a ser defendida já estava mais definida e clara.

¹⁰ O curso de extensão foi divulgado com esse título, pois nessa ocasião acreditávamos que o foco do trabalho seria as contribuições da Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica para o desenvolvimento profissional docente. Essa hipótese foi superada ao longo do trabalho quando nas análises do *corpus* de pesquisa emergiu o grupo colaborativo como diferencial no processo de desenvolvimento profissional do professor.

Optamos, portanto, por investigarmos os trabalhos publicados nos últimos cinco anos, ou seja, no período de 2013 a 2017, a partir das seguintes palavras-chave: “Desenvolvimento profissional docente”, “Teoria Histórico-Cultural”, “Grupo colaborativo” e “Psicologia Escolar e Educacional¹¹”. Para tornar a busca ainda mais específica, utilizamos o seguinte filtro: Grande área de conhecimento – Ciências humanas; Área do conhecimento – Educação e Psicologia.

Na tabela a seguir temos uma visão geral acerca do número de trabalhos encontrados com cada palavra-chave. Listamos também o número de trabalhos que continham a palavra-chave em seu título e, por fim, após a leitura dos respectivos resumos, selecionamos as pesquisas que poderiam nos auxiliar nesta investigação.

Tabela 1 – Levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da CAPES

Palavra-chave	Número de trabalhos	Título	Selecionadas
“Desenvolvimento Profissional Docente”	246	49	6
“Teoria Histórico-Cultural”	357	68	-
“Grupo Colaborativo”	16	9	7
“Psicologia Escolar e Educacional”	25	4	-
TOTAL	644	130	13

Fonte: Elaborado pela autora

De um total de 644 trabalhos encontrados, 130 apresentavam uma dessas palavras-chave no título e 13 destes foram selecionados como relevantes, sendo que destes, seis trabalhos continham no título a expressão “Desenvolvimento profissional docente” e sete o termo “Grupo colaborativo”. Por outro lado, não selecionamos nenhum dos trabalhos que faziam referência a “Teoria Histórico-Cultural” e a “Psicologia Escolar Educacional”, por não se aproximarem do objetivo desta investigação.

Após leitura mais detalhada dessas 13 pesquisas verificamos, de modo geral, que: quatro destes trabalhos apresentavam uma análise de cursos de formação contínua já existentes e nove propunham a construção de um grupo voltado para o desenvolvimento profissional docente.

¹¹ Optamos por utilizar nas palavras-chave o termo Psicologia Escolar e Educacional ao invés de Psicologia Escolar Crítica (numa vertente crítica) por ser mais amplo e por acreditarmos que assim, teríamos acesso a um maior número de trabalhos. Entretanto, na prática, não selecionamos nenhum dos trabalhos que continha essa expressão por não contribuírem diretamente com a nossa pesquisa.

Dentre os trabalhos que analisavam grupos de formação de professores já existentes, Siqueira (2017) investigou as representações sociais dos professores que participam do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Estado do Paraná, para verificar se essa proposta de formação contribui para o desenvolvimento profissional docente. A autora concluiu que o PDE é uma contribuição importante para a formação dos professores envolvidos. O que nos chamou a atenção é que dentre as categorias de análise apresentadas, Siqueira (2017) discute sobre processos colaborativos apontando que “o trabalho colaborativo é inerente à ação docente” (p.49), dando ênfase para a importância da troca de experiências entre os professores. Indo ao encontro disso, Aguiar (2013) ao desenvolver sua pesquisa por meio da aplicação de questionários visando analisar a formação continuada oferecida em Joinville, já apontava, anos antes, que as trocas de experiência com os colegas de profissão eram fundamentais e que o tempo para essa partilha geralmente era escasso. Vilela (2015), ao considerar a participação de egressos do curso de Pedagogia em um projeto de pesquisa interinstitucional que busca minimizar a distância entre a universidade e a sala de aula, também aponta para a importância do diálogo e da criação de espaços para dar voz aos professores, como essencial ao seu desenvolvimento profissional.

Ao considerarmos as pesquisas que, assim como esta, desenvolvem uma proposta de formação contínua em grupo, identificamos que, de modo geral, as investigações trazem diferentes metodologias de pesquisa, predominando a pesquisa-ação intervenção, a pesquisa ação colaborativa e a pesquisa colaborativa. A autora Ibiapina (2008), tomada por nós como referência central neste trabalho, no que se refere à Pesquisa Colaborativa, foi citada em apenas três dessas pesquisas.

Machado (2015) desenvolveu um grupo focal com professores de química com o intuito de compreender o potencial da reflexão sobre a própria prática no contexto grupal. Tinti (2016) realizou uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa com professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o foco no uso de tecnologias em ambiente escolar. Bacco (2016) também analisou a potencialidade de um processo formativo constituído a partir de um grupo colaborativo voltado para o uso da mídia na escola. Tanaka (2015), Ciríaco (2016) e Rodrigues (2017) desenvolveram, a seu modo, grupos colaborativos como meio para promover o desenvolvimento profissional docente de professores que atuam especificamente no campo da matemática, enquanto Souza (2016) realizou um grupo colaborativo direcionado ao ensino de educação física por parte dos professores dos anos iniciais. Oliveira (2017) fez a análise das narrativas de um grupo de professores que participaram de um trabalho colaborativo voltado

para a implementação do Currículo Integrador da Infância Paulistana da Rede Municipal de São Paulo. Nasciutti (2017), por sua vez, desenvolveu um grupo colaborativo com psicólogos, professores e fonoaudiólogos visando analisar o grupo colaborativo como fonte de desenvolvimento para profissionais que trabalham com demandas educacionais.

Todos os trabalhos acima citados evidenciaram, em suas considerações finais, a colaboração em grupo como importante para o desenvolvimento profissional. Machado (2015), por exemplo, concluiu que “o grupo teve um potencial transformador de compreensões, sentimentos e práticas na medida em que possibilitou articular o pensar, sentir e agir, intensificando vínculos, valorizando sentimentos, realizando trocas de experiências de forma dialógica e colaborativa” (p. 7). Tinti (2016), por sua vez, considerou que “a promoção do desenvolvimento profissional docente, a partir de uma perspectiva colaborativa na construção da prática pedagógica, é um movimento a favor de um olhar profundo às práticas escolares democráticas e inclusivas (p.6). Tais afirmações convergem para a tese que aqui será defendida e reitera o valor desta pesquisa, especialmente por tratar-se de uma proposta colaborativa voltada para professores em início de carreira, egressos de diferentes licenciaturas.

Após esta introdução, indicamos, em seguida, como se deu a organização deste trabalho escrito. Na primeira seção intitulada “A ciranda da vida – trajetória de encontros e afetos”, como pôde ser visto anteriormente, apresentamos algumas vivências importantes que tive ao longo da vida e que culminaram na realização deste trabalho.

Na seção seguinte intitulada “Docência em construção – o Desenvolvimento profissional docente à luz da Teoria Histórico-Cultural” apresentamos as contribuições teóricas que deram subsídio a esta investigação com o foco nos conceitos centrais do Desenvolvimento profissional docente e da Teoria Histórico-Cultural que nos ajudou a elucidar a tese defendida.

Na terceira seção, denominada “O grupo colaborativo – lançando o olhar sobre o material empírico da pesquisa” trazemos com riqueza de detalhes tudo o que envolveu a construção do *corpus* de pesquisa: os participantes, o grupo colaborativo, as sessões reflexivas, os temas trabalhados e os delineamentos metodológicos utilizados para construir e analisar o *corpus* de pesquisa.

Na sequência, na quarta seção “A roda em movimento – o processo de desenvolvimento profissional docente no grupo colaborativo” tecemos as análises guiadas pelos Núcleos de Significação, o método materialista histórico-dialético e os referenciais teóricos utilizados, como se se tecesse uma trama a vários fios, imprimindo as marcas do nosso olhar sobre o *corpus* de pesquisa. Por fim, encerramos com a conclusão e a defesa da tese na sessão final cujo título é: “Redescobrir – do desenvolvimento profissional docente ao desenvolvimento humano”.

2. DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO – O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

As palavras e os conceitos são vivos, escapam escorregadios como peixes entre as mãos do pensamento. E como peixes movem-se ao longo do rio da História.

Mia Couto (2005)

Iniciamos aqui uma incursão por conhecimentos já existentes acerca do Desenvolvimento profissional docente à luz da Teoria Histórico-Cultural, evocando autores que nos auxiliaram na fundamentação teórica desse trabalho.

Com o intuito de apreender e analisar o processo de desenvolvimento profissional docente no movimento de um grupo colaborativo, nesta seção explicitamos os elementos que nos ajudaram a compreender o processo de formação e constituição do professor e da docência. Em seguida, apresentamos conceitos específicos da Teoria Histórico-Cultural que elegemos como fundamentais para a discussão do *corpus de pesquisa* construído para os fins desta investigação.

2.1. O Desenvolvimento profissional docente: o professor em (trans)formação

Pensar sobre o desenvolvimento profissional docente foi uma constante ao longo do processo de construção deste trabalho. No desenrolar da investigação, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, ocorreram alterações no foco e no modo como consideramos o material empírico construído. A despeito disso, a temática do desenvolvimento profissional docente permaneceu intacta desde que começamos a esboçar o projeto inicial desta tese.

Estando, naquele momento, como professora do curso de Psicologia, atuando em disciplinas voltadas à Licenciatura e, conseqüentemente, à formação do professor, vivia imersa na docência constituindo-me como professora ao mesmo tempo em que mediava a (trans)formação dos graduandos em futuros docentes.

Como mencionei na introdução deste trabalho, desde muito nova colocava-me em diversas situações atuando tal como uma professora. Lembro-me que durante a graduação, antes mesmo de pensar em fazer o mestrado, em minhas anotações em sala de aula, além dos conteúdos acadêmicos, eu registrava também a postura de alguns professores diante das mais

diversas situações. Já ousava investigar as nuances da docência e buscava inspiração para a minha atuação futura sem mesmo saber.

Tudo isso nos mostrou que a docência é na verdade uma profissão complexa, pois não nos tornamos professores apenas e pontualmente fazendo um curso superior. Essa profissão exige sim conhecimentos específicos, mas envolve também vivências experimentadas diária e continuamente ao longo da vida do docente.

Fontana (1997), em sua tese intitulada “Como nos tornamos professoras? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação”, busca entender como o professor se constitui ao longo da vida, a partir das suas relações com o trabalho e com seus demais papéis sociais. A autora discute a constituição recíproca dos aspectos pessoais e profissionais do docente, analisando a trajetória de vida de pessoas singulares, com vistas a compreender como se dá a apropriação dos princípios fundamentais desta profissão, princípios estes que passam a tornar-se parte da vida e do próprio sujeito. Ela, pondera que

o processo pelo qual o indivíduo se torna professor é histórico [...]. Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e exterior do corpo docente (FONTANA, 1997, p. 54).

Assim, a constituição do professor se dá pela internalização de conceitos científicos específicos, pelas vivências experimentadas no espaço educativo como estudante, como professor, pelas relações com os outros sujeitos que transitam nesse contexto e, também, por meio de suas demais ações no mundo, pois sendo um sujeito uno, o pessoal e o profissional não são aspectos distintos em seu ser. Como bem nos lembra Nóvoa (1992, p.7), “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”.

2.1.1. A formação de professores ao longo da história

Ao considerarmos a formação de professores nos remetemos, conseqüentemente, aos espaços de ensino formais que nada mais são do que instituições sociais que se materializam em condições histórico-culturais específicas, sendo, portanto, determinadas por relações políticas, econômicas, sociais, culturais e históricas (SOUZA, 2006).

Na contemporaneidade, são as escolas de nível superior, ou seja, as Universidades que, desde o início do século XX, formam os mais diversos profissionais, como também os professores que irão atuar nos diferentes níveis de escolarização. Apesar disso, ao nos

aprofundarmos na história da formação de professores, verificamos que houve algumas mudanças em relação à formação desses profissionais. Essas mudanças foram determinadas, principalmente, por movimentos de reformas nas Políticas Públicas da Educação que, para além de uma importante ferramenta voltada para a melhoria do ensino, se configuram como meio para a implementação de mudanças na sociedade. Assim, ao longo da história, temos vivido no Brasil e no mundo diversas reformas com o intuito de organizar o currículo das instituições de ensino de modo a atender às demandas de cada época vivida (MOREIRA, 1990).

No que se refere à evolução histórica do currículo dos cursos de formação de professores, o trabalho de Gesser (2002) traz contribuições relevantes. Fazendo referência aos escritos de Schubert (1986) a autora esclarece que nos anos que precederam o século XIX, o currículo era basicamente voltado para questões históricas, preocupação com o desenvolvimento de habilidades profissionais e valores morais e éticos determinados pela família e a igreja, não possuindo, portanto, uma forma organizada e oficializada. A partir de 1940 sob a influência da literatura clássica, com os conhecimentos da Psicologia da aprendizagem e o advento da Reforma protestante, a Educação foi submetida a mudanças curriculares, ganhando um caráter rigoroso marcado pela religiosidade. Com o Iluminismo, as descobertas científicas receberam destaque e o currículo passou a se basear na razão, no método científico e na experiência.

É no século XX que o currículo se instaura como um campo de trabalho da Educação, em decorrência da urbanização e industrialização da sociedade e de uma grande revolução na ciência. Surge então, o currículo tecnicista de Bobbit (1918) que visava aplicar os princípios e técnicas da indústria na escola para formar trabalhadores qualificados e com bom desempenho (KLIEBARD, 1988; SILVA, 1999, citado por GESSER, 2002).

Nesse mesmo período ganha destaque a perspectiva da educação progressista de Dewey (1920) que tinha como propósito promover educação em massa de maneira pragmática, entendendo a escola como uma sociedade em miniatura em que todos devem manter a compreensão mútua no processo de aprendizagem. Esta perspectiva volta sua atenção para a experiência do estudante e o professor ocupa o lugar de organizador, facilitador da aprendizagem (SCHUBERT, 1986 citado por GESSER, 2002).

Gesser (2002) aponta que após a Segunda Guerra Mundial surge Tyler (1949) que constrói princípios básicos para a organização do currículo, com objetivos específicos a serem conquistados pelo professor. Sua teoria impactou a questão do currículo até meados das décadas de 60 e 70, quando em meio a diversas contestações feitas por grupos das minorias sociais, surge a Pedagogia Crítica, impulsionada por Paulo Freire (1970). Em seus estudos o autor

propõe um currículo voltado aos problemas sociais, políticos e econômicos da realidade, visando o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da humanização da sociedade.

Esse movimento é reforçado por Apple (1979) que insere o professor e a comunidade como figuras centrais na construção e implementação do currículo, reconhecendo-o como um instrumento político. Tal proposta, com suas limitações, perdurou até a década de 90, quando iniciou a discussão sobre o currículo multicultural, inaugurando o movimento pós-crítico nas perspectivas curriculares (GESSER, 2002). Apesar disso, o que vemos no currículo da maioria das escolas, é a prevalência dos valores da educação conservadora e tecnicista

A década de 90 foi um período assinalado por muitas transformações nas esferas políticas e econômicas do país em decorrência da implementação do ideário neoliberal. A reforma do Estado, que teve suas funções reduzidas e flexibilizadas, mas seu papel de regular e controlar os sistemas sociais mantido, foi realizada com a finalidade última de promover a abertura de mercado para inserção de investimentos internacionais (MELO, 2007).

Nessa direção ocorreram reformas no sistema educacional com o intuito de imprimir nas políticas públicas uma concepção de homem, mundo e sociedade concernente aos propósitos do capitalismo. O resultado foi a opção por mecanismos de flexibilização e diversificação do sistema de ensino e das escolas, culminando no sucateamento da educação que passa a voltar-se diretamente para o suprimento das necessidades do mercado de trabalho, o que se dá especialmente com a multiplicação de instituições privadas de ensino no país (SHIROMA, MORAIS, EVANGELISTA, 2002).

A confirmação dessas propostas neoliberais ocorreu com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (Lei nº 9394/96) deliberada em 1996 que considerou, até certo ponto, as discussões dos educadores e pesquisadores da área. A nova legislação propôs mudanças no modo de organização da educação e no currículo dos cursos de graduação, colocadas em prática a partir de 2002, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da Educação Básica foram promulgadas pela Resolução CNE/1, de 18 de Fevereiro de 2002 (GATTI, BARRETTO, 2009).

De modo geral, as transformações propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação vieram no sentido de: flexibilizar os currículos dos cursos de graduação, estabelecendo apenas princípios gerais para a formação nos diferentes cursos; reiterar a aparente autonomia das universidades, autorizando-as a conduzir os cursos com certa liberdade, mas submetidas ao controle do Estado por meio de avaliações permanentes da graduação e pós-graduação e tornar

o ensino superior mais eficiente e afinado com o mercado de trabalho e, como consequência, mais breve e superficial (MELO, 2007).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, nesse sentido, trouxeram as seguintes orientações: a formação do professor deve ocorrer no âmbito pessoal, profissional e social; o foco volta-se para o desenvolvimento de competências condizentes com a formação recebida; a pesquisa é considerada meio importante para a compreensão do processo de construção do conhecimento e determina que o professor, em seu processo formativo, deve ter contato direto com o campo prático de ensino desde o início da sua formação (GATTI, BARRETTO, 2009).

Esses dois documentos sinalizam que

Os caminhos até aqui percorridos pela educação de modo geral e, em particular, pela educação superior, apontam para um processo de adequação do sistema educacional brasileiro à nova ordem, que permite espaço para diferentes políticas: de formação, de privatização de instituições, de descentralização de recursos, dentre outras. O processo de aligeiramento na formação de professores está claramente delineado, via redução das exigências e das condições estruturais da formação. A concepção de formação presente nos documentos legais está centrada na figura de um professor que, na prática, será capaz de resolver os problemas cotidianos, imediatos, no entanto, sem estar munido de condições concretas para pensar esta realidade na qual ele atua, tampouco, modificá-la. Há uma maior flexibilização nos processos formativos, mas, em contrapartida, existe um maior controle por meio de diferentes instrumentos de que o governa lança mão (MELO, 2007, p. 68).

O foco dado à flexibilização como eixo central das políticas neoliberais de formação de professores tem sido ponto de discussão para diferentes autores, dos quais destacamos as contribuições de Dourado (2002). O autor aponta em suas análises a relação existente entre a flexibilização curricular na educação e o processo de reorganização das relações de trabalho, com vistas a acumulação de capital. Em seus escritos em parceria com Catani e Oliveira (2001), os autores assinalam que

Todo esse ideário da flexibilização curricular, assimilado pelos documentos das instâncias executivas responsáveis pela formulação de políticas para a graduação no país, parece decorrer da compreensão de que estão ocorrendo mudanças profundas no mundo do trabalho e, consequentemente, nos perfis profissionais, o que ocasiona a necessidade de ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional. Tais dinâmicas certamente “naturalizam” o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos reduzindo, sobretudo, o papel das universidades (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001. p. 75).

Desse modo, vemos claramente o quanto a Educação, especialmente aquela oferecida em nível de instituição de ensino superior, tem uma relação direta com as questões econômicas. Se vivemos em um país capitalista, cuja lógica de funcionamento baseia-se na competitividade, no alto desempenho, na competência e eficácia, é esperado que os currículos tenham flexibilidade suficientes para promover o desenvolvimento destas habilidades com vistas a suprir o ideário da globalização e acumulação de capital.

Nesse ponto, inclusive, é importante considerar o foco dado à questão das competências nas referências para a formação de professores (MEC, 1999), publicadas com o intuito de auxiliar as universidades a promover as transformações necessárias nas práticas institucionais e curriculares em decorrência da LDBN. Esse documento parte das concepções de educação presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, com o foco no desenvolvimento de competências e do profissionalismo do professor em nome da melhoria na qualidade da educação (ALVES, 2006).

De acordo com Veiga (2002, p. 74),

O conceito de competência, por seu caráter polissêmico, tem provocado múltiplas interpretações. No contexto das diretrizes curriculares nacionais, a competência está fortemente vinculada a experimentações na educação profissional mais do que na educação básica escolar. Ela restringe-se à dimensão técnico-instrumental tornando-se uma simples estratégia de adaptação às necessidades práticas e imediatas do trabalho pedagógico (VEIGA, 2002, 74).

Ao considerar a Resolução CNE/CP nº 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior, vemos que o termo competência é central, o que indica a valorização do fazer, da utilização de habilidades e técnicas para lidar com o contexto de ensino em substituição do saber e da discussão dos conteúdos disciplinares. Isso incita à individualização e culpabilização do professor que, nessa perspectiva, deve por si mesmo conquistar tais habilidades e competências.

O predomínio de um currículo baseado na lógica da competência resultou em uma formação inicial de professores precária, com pouca clareza acerca do perfil profissional dessa categoria, superficial e subjetiva. O que verificamos nas DCN é a exigência de desenvolvimento de diferentes competências, bastante abrangentes que, na verdade, endossam o perfil profissional demandado pelo capitalismo: um trabalhador competitivo, adaptável, com múltiplas habilidades e suficientemente eficaz para garantir a sua permanência no mercado (MELO, 2007).

Por sua vez, ao analisar a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a formação continuada, observamos a exclusão do termo “competência”, referente aos princípios da racionalidade técnica e a evidência à expressão “desenvolvimento” que é citada ao longo de todo o documento. Isto indica, em princípio, uma mudança de foco nas políticas públicas de educação que vem no sentido de valorizar a formação de um professor com capacidade reflexiva e com potencial para decidir (RIOS, 2001).

Observamos então, nas novas diretrizes para a formação inicial e continuada, um movimento que indica mudanças na constituição profissional dos professores e na educação em si, pois ao orientar a formação de docentes imbuídos de capacidade crítica e reflexiva, consequentemente, faz-se necessário que as Universidades ofereçam um ensino de melhor qualidade, que seja socialmente referenciado e que articule a formação inicial e continuada. Nessa perspectiva, é importante também considerar a pesquisa e a prática pedagógica teoricamente fundamentada no decorrer da formação, no intuito de romper com a distância já conhecida entre as políticas públicas, o ensino superior e a educação básica.

Essa mudança legal nas orientações da formação do professor vem no sentido de buscar superar uma educação tecnicista e voltada apenas para a criação de mão de obra com qualificação específica para suprir o mercado de trabalho. Com isso, foi possível notar a abertura para a construção de uma educação menos alienante, embora na dimensão das intencionalidades da legislação. Quando nos referimos ao desenvolvimento profissional docente, espera-se que para além do aspecto profissional, há de se considerar o professor como sujeito uno, completo, dotado de aspectos biológicos, emocionais, psíquicos, culturais e sociais que também precisam ser abarcados em sua formação.

Apesar de considerarmos positiva essa mudança de perspectiva nas Diretrizes Curriculares Nacionais, como professoras e pesquisadoras da Educação, observamos que de modo geral, vivenciamos um contexto acadêmico ainda tradicional, pragmático e tecnicista. Inclusive a ideia de fazer esta pesquisa surgiu de nossa inquietação diante do ensino fragmentado e descontextualizado que é oferecido aos estudantes, futuros professores. A cobrança pela apreensão de conhecimentos estáticos, a valorização da produtividade e do rendimento, negligenciando o olhar para o ser em formação, gerava uma angústia nos graduandos e em nós. Tanto que a ideia de implementarmos um curso de extensão universitária voltado ao desenvolvimento profissional docente dos professores licenciados teve também a intenção de criar espaço legítimo para a formação desse profissional fora das limitações do ensino superior convencional. No curso, todos os professores, sem exceção, expunham seus

dramas na relação com essa profissão, demonstrando sofrimento com a falta de humanidade comum ao universo acadêmico e escolar. Isso ficou ainda mais evidente, pois os encontros aconteceram no segundo semestre de 2016, período em que o país e a Educação, em específico, sofreram vários ataques.

No ano de 2016, com o *impeachment* da Presidente Dilma Roussef, democraticamente eleita, muitas medidas foram impostas à Educação no sentido de destituí-la do seu papel no processo de constituição e desenvolvimento de sujeitos conscientes, críticos e reflexivos. Dentre as medidas tomadas enfatizamos aqui, mesmo que brevemente: a votação para o fim do Ministério da Cultura; o fortalecimento do Movimento intitulado Escola Sem Partido (Projeto de Lei nº 867/2015) que defende a fiscalização do que é ensinado na escola, proibindo a discussão de conteúdos que envolvam política, gênero e tudo o mais que conscientize os estudantes sobre os processos históricos que determinam nosso modelo de organização social; a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição 241 (PEC 241) congelando os gastos e investimentos em Educação e Saúde nos próximos 20 anos; a Reforma no Ensino Médio retirando disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes, Educação Física; alterações no Plano Nacional de Educação; o cancelamento de diversos programas voltados para a democratização do ensino (exemplo: “Mais Educação” e “Brasil Alfabetizado”), dentre outras decisões que estão provocando o desmonte da educação pública¹².

Esses acontecimentos não poderiam deixar de ser aqui citados, porque além de afetarem toda a estrutura da Educação em nosso país, o Programa Escola Sem Partido

fere de morte o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, assim como o princípio basilar da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento crítico. Ao ter como propósito extinguir a pretensa discussão ideológica nos contextos escolares e universitários, irá reduzir drasticamente os conteúdos de formação, sob a pecha da neutralidade na relação pedagógica e nos processos de ensino-aprendizagem (MELO, 2018, p. 78).

Num nível micro esses acontecimentos nos interessam, pois, o trabalho com os professores colaboradores¹³ desta pesquisa foi desenvolvido nessa época. Somado a isso, os

¹² As informações aqui apontadas são baseadas em nossa própria vivência como cidadã, pesquisadora e estudiosa dos assuntos educacionais. Como se tratam de fatos ainda em curso, informações podem ser encontradas em sites, como por exemplo: Brasil de Fato, Carta Capital e El País.

<https://www.brasildefato.com.br/2016/09/27/reforma-do-ensino-medio-acende-polemica-no-congresso/>

<http://www.cartacapital.com.br/revista/918/em-curso-o-desmonte-da-educacao-publica>

http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html

Acesso em: 30/01/2017

¹³ A utilização do termo “colaborador” faz menção à expressão utilizada por Ibiapina (2008), autora que utilizamos como referência para nos orientar no desenvolvimento desta pesquisa que se caracteriza como sendo do tipo

professores enfrentavam problemas de ordem municipal que envolveram o atraso ou não pagamento do salário dos professores e a greve dos estudantes secundaristas. Escolher, em tempos como esses, participar de um grupo colaborativo voltado ao desenvolvimento profissional docente, abrindo espaço para refletir e repensar a própria prática profissional, já tão deslegitimada, demonstra uma coragem e um anseio por transformação muito forte entre os professores colaboradores da pesquisa que, assim como nós, apostam na formação contínua como um caminho para o desenvolvimento profissional.

Ainda no contexto das alterações nas Políticas Públicas de Educação, foi aprovada no dia 04 de dezembro de 2018 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. Instituída por meio da Resolução CNE/CEB nº 4, de 17 de dezembro de 2018, a BNCC tem sido foco de debates e preocupações entre pesquisadores e professores, principalmente pelas significativas alterações na estrutura curricular do ensino médio. Frente à sua aprovação as escolas terão até o ano de 2020 para se adequarem às normatizações, especialmente no que se refere à composição do currículo, que passa a ser organizado a partir de quatro áreas do conhecimento e, ainda, por itinerários formativos. A BNCC indica conteúdos mínimos, ou seja, prioriza o ensino de português e matemática, desconsiderando a importância de conteúdos essenciais como geografia, história, filosofia, sociologia, artes, educação física, dentre outros. De acordo com Callegari¹⁴ (2018), "uma Base reduzida pode gerar, automaticamente, também uma redução nos limites de grandes avaliações nacionais, como o Enem e outros exames". Nesse sentido, o desafio que ainda permanece para essa importante etapa da educação básica será o de assegurar a qualidade da educação e não minimizá-la (Revista Educação, 2018).

Em síntese, o quadro que se desenha aponta para uma realidade marcada por políticas de educação distanciadas de reais e concretas necessidades e problemas das escolas de ensino médio. A educação, entendida como fenômeno complexo, somente terá ampliada sua qualidade social, se for pautada por políticas educacionais que considerem a totalidade em que as escolas estão inseridas, principalmente por se tratar de um país de dimensões continentais como o Brasil. Tal posicionamento requer um conjunto de medidas e ações que convirjam para o aprofundamento teórico-prático da formação inicial e contínua de professores, tendo em vista seu permanente desenvolvimento profissional, a melhoria das condições de trabalho dos docentes, planos de carreira atrativos, políticas curriculares coletivamente discutidas e

colaborativa. Assim, o sentido atribuído a “professor colaborador”, refere-se à participação ativa, interessada e democrática dos docentes no curso de extensão universitária por nós desenvolvido.

¹⁴ Entrevista concedida por Cesar Callegari à Revista Educação, em 20 set. 2018. Disponível em <http://www.revistaeducacao.com.br/criticaencaminhamento-dabncc/>

elaboradas à luz das diversidades locais e regionais. Estes se constituem em desafios históricos que exigem posicionamento e luta política dos atores que têm compromissos com a formação humana de crianças, adolescentes e jovens.

2.1.2. O conceito de formação: interfaces entre a formação inicial e contínua

Com o intuito de nos aprofundarmos na discussão sobre a formação de professores, neste tópico, dedicamo-nos ao estudo do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 e das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada de Professores (DCN), Resolução 02/2015.

O PNE é um instrumento de planejamento do Estado democrático construído com a participação das diferentes instâncias sociais e do poder público. Ele apresenta orientações de execução e aprimoramento das políticas públicas de educação do Brasil, traçando os objetivos e metas do ensino em todos os níveis para os próximos dez anos (BRASIL, 2014).

O PNE 2014-2024 contém dez diretrizes, organizadas na forma de 20 metas, com suas 254 estratégias que propõem questões como “[...] a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais” (BRASIL, 2014, p.8). Para este trabalho nos interessam, especificamente, as recomendações concernentes a formação inicial e contínua de professores.

Ao considerar as metas e estratégias apresentadas no PNE 2014-2024, destacamos:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.

Estratégia 1.8. Promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Estratégia 5.6. Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada.

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.

Estratégia 12.4. Fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras

para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas;

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.**

Estratégia 15.6. Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estratégia 16.1. Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 2014, pp. 49-80) (Grifo Nosso).

Podemos verificar por meio das citações apresentadas, algumas das muitas metas voltadas para a formação inicial e contínua dos professores no PNE 2014-2024. A preocupação com a democratização do ensino, o oferecimento de uma educação superior de qualidade que impacte positivamente na educação dada a criança, adolescentes e adultos e o investimento em formação contínua para os docentes são pontos centrais do documento.

De modo convergente, olhando para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de professores (DCN) da Resolução 02/2015, destacamos:

§ 1º do Art. 2º - **Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico**, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Art. 3º - **A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais**

para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 3º do Art. 3º - **A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo**, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

Art. 5º **A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente**, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão.

Art. 7º **O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos**, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

(BRASIL, 2015, pp. 3-7) (Grifo nosso).

Desse modo, as DCN apontam claramente uma proposta de formação de professores complexa, plurideterminada e permanente que supera a concepção nuclear de competências predominante na perspectiva da racionalidade técnica. Segundo Giroux (1997) no modelo curricular anterior, o professor teve seu papel reduzido a mero técnico do ensino que, em meio à burocracia escolar, precisava “administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos” (p. 161). Contrapondo-se a esse modelo, o autor aponta que a docência é um trabalho intelectual e não puramente técnico. Os professores são, nessa perspectiva, profissionais historicamente constituídos, dotados de subjetividade e potencial transformador.

Esse cenário configura a ascendência de um modelo formativo baseado na concepção de desenvolvimento, considerando o professor como um profissional que se constitui ao longo de toda a sua vida. Isto corrobora as ideias do paradigma da complexidade no que diz respeito à formação de professores, pois aponta para a importância de uma qualificação contínua dos

professores pautada por fundamentos críticos e reflexivos (BEHRENS, 2007). Para De Paula Júnior (2012) a formação docente envolve a tríade profissionalização, profissionalismo, e profissionalidade que nos ajuda a compreender o ato de ser professor.

A profissionalização é considerada um dos conceitos mais importantes pela sociologia das profissões, pois permite compreender a influência das profissões na sociedade como também conhecer de modo mais aprofundado as ações dos profissionais e suas reverberações (DÍAZ; CARRERAS, 2013). Esse conceito está ligado diretamente às políticas públicas educacionais, ao contexto histórico e à Guimarães Pedro valorização social do professor. Por meio da profissionalização o docente aperfeiçoa seu estatuto e aumenta seus rendimentos e poder de autonomia (DE PAULA JÚNIOR, 2012).

O profissionalismo, por sua vez, faz referência ao compromisso do professor com sua profissão, incluindo sua participação na discussão e elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), suas habilidades didáticas, domínio do conteúdo. Enfim, envolve a dedicação e compromisso dispendido pelo professor em sua profissão. É o compromisso com o ato de ensinar que ultrapassa a sala de aula.

Já a profissionalidade

é o aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal. A própria formação continuada ou a busca por ela. A ânsia que o professor tem por conhecer, por crescer, aumentar seu conhecimento, aperfeiçoar-se e ser reconhecido por isso entre os pares e na sociedade. É um movimento de dentro para fora, é uma busca, uma procura porque depende do movimento do professor em busca de algo (DE PAULA JÚNIOR, 2012, p. 4).

Apesar de distintos, esses conceitos estão imbricados, revelando a complexidade da profissão de professor que envolve aspectos legais, comprometimento e busca constante por (trans)formação. No que se refere a esta pesquisa, podemos dizer que a mesma corrobora mais diretamente com a profissionalidade docente, uma vez que, em termos práticos, realizou uma proposta de formação contínua voltada ao desenvolvimento profissional do professor. Foi a busca pelo aperfeiçoamento profissional e pessoal de todos os envolvidos nesse trabalho colaborativo que deu vida a esta tese. Logo, pensar sobre o conceito de formação é primordial.

Segundo Nóvoa (1992), a formação do professor é um processo que deve envolver três dimensões: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

O desenvolvimento pessoal refere-se à produção da vida do profissional docente, pois o professor é, antes de tudo, uma pessoa que se constitui e define sua identidade, pessoal que é

também profissional, a todo o momento. Logo, é importante que sua formação envolva espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, que lhe permita “[...] apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1992, p. 25).

A dimensão do desenvolvimento profissional refere-se à produção da profissão docente. Neste sentido, faz-se necessário que os processos formativos considerem os saberes dos professores num ponto de vista teórico-conceitual, com o intuito de promover “[...] a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1992, p. 28).

Por fim, o autor aponta que a terceira dimensão, do desenvolvimento organizacional, diz respeito à produção da escola, entendendo-a não apenas como espaço de trabalho, mas também de formação. Nesta perspectiva, os professores são convocados a agirem no sentido de transformar a escola e o ensino, por meio de modificações nas suas próprias práticas pedagógicas.

Canário (2001), por sua vez, entende a formação profissional do professor como um processo permanente que integra, de maneira articulada, a formação inicial e a contínua num processo de socialização profissional. O autor defende, portanto, o paradigma da educação permanente em que a formação profissional

não pode ser entendida como circunscrevendo-se a uma primeira e curta etapa, prévia ao exercício do trabalho, mas, pelo contrário, como um processo que é inerente à globalidade do percurso profissional. Tendem, portanto, a esbater-se as fronteiras que tradicionalmente separam a formação inicial da formação contínua o que conduz à conclusão lógica de que ambas as vertentes deverão ser asseguradas, de modo integrado, por uma mesma instituição (CANÁRIO, 2001, p. 153).

Canário (2001) acredita que o professor se constitui, principalmente, por meio da prática profissional no ambiente da escola, por isso, defende a necessidade de construir relações estratégicas entre a formação e o trabalho, valorizando as potencialidades formativas do próprio exercício profissional. Além disso, aponta que a formação inicial deve ter como foco ensinar os discentes a “aprender a aprender com a experiência” (p. 152). Entretanto, não se trata de “qualquer experiência”, mas de desenvolver a reflexividade e criticidade no decorrer dos processos formativos, de modo que os professores em formação possam construir uma base de conhecimentos profissionais da docência.

Oliveira (2014) amplia o conceito de formação ao fazer referência à formação docente de qualidade social, compreendida como aquela que medeia a relação entre trabalho e educação, numa perspectiva emancipatória. Assim, a profissionalização, ao permear toda a formação docente, compromete-se com a formação humana e está vinculada ao avanço da consciência crítica sobre os processos educativos, visando formar um professor com:

- rigoroso domínio teórico-prático na área profissional específica em que o docente trabalha, integrada com a área pedagógica;
- características de um profissional trabalhador, cidadão crítico que domina os fundamentos científicos e sócio-históricos do trabalho docente, e que é solidário na construção de um projeto educativo mediador das relações entre trabalho e educação na perspectiva emancipatória. Projeto este relacionado à educabilidade dos que vivem do trabalho comprometido com a ética, com o desenvolvimento sustentável, com a superação das desigualdades e da dominação econômica, e, assim, com a superação do par categorial inclusão-exclusão (OLIVEIRA, 2014, p. 22).

Para a autora, a formação docente de qualidade social teria sustentação em sistematizações teórico-práticas que envolveriam a didática e o currículo no campo da sala de aula, criando recursos mediadores que venham a favorecer a relação dos aprendizes com o conhecimento. Nesse sentido, Oliveira (2014) aponta para uma formação docente que gera a autonomia e a profissionalização de todos os professores, independente do componente curricular que ministre, reconhecendo a complexidade e abrangência do trabalho docente e das propriedades que permeiam a formação para esse trabalho.

Com esse breve panorama identificamos que o conceito de formação pode ser tomado em diferentes ênfases. As três dimensões apresentadas por Nóvoa (1992) contemplam os principais aspectos da formação do professor, considerando desde as vivências pessoais do docente, o conhecimento específico da profissão, as políticas públicas, a formação contínua e a construção do próprio espaço de ensino. Canário (2001) enfatiza a questão da experiência, ou seja, da prática profissional, no cerne da formação. E Oliveira (2014) aponta para uma formação docente que constitua um cidadão com capacidade crítica-reflexiva e autônomo. Esses pontos precisam ser considerados na formação do professor, especialmente quando temos em conta que esse profissional é histórico-culturalmente constituído. Sobre a complexidade do conceito de formação Melo indica que:

A formação é um processo que se constitui dialeticamente, por meio de embates e tensões contraditórias entre as dimensões individual e coletiva; entre perspectivas e intencionalidades: formar para a alienação ou emancipação. Pela própria natureza que subjaz às questões éticas e políticas, é possível afirmar que as práticas formativas são indissociáveis dos resultados

que produzem (MELO, 2018, p. 53).

Assim, os processos formativos, tanto inicial como contínuos, constituem-se em espaços-tempo essenciais para provocar transformações nas concepções cristalizadas ao longo da vida acadêmica e profissional dos professores. Portanto, o aprendizado da docência não se limita ao que chamamos de formação inicial, aquela que se dá restrita ao curso de graduação, nem tão pouco a momentos específicos de aprimoramento profissional. Ele acontece de forma contínua, ao longo da vida do professor, caracterizando um processo de desenvolvimento profissional docente que envolve também outras especificidades que apresentamos a seguir.

2.1.3. O desenvolvimento profissional docente: saberes e identidade

Considerando o desenvolvimento profissional docente, enfatizamos agora dois conceitos que contribuem para o aprofundamento das discussões que aqui serão realizadas. Trataremos, portanto, neste item, sobre a questão dos saberes docentes e da identidade profissional do professor.

Sobre esse tema, Tardif (2000) aponta que a profissionalização do ensino e da formação para o ensino tem sido um movimento internacional e comum aos dirigentes políticos da educação. O foco da questão, para o autor, está na epistemologia da prática profissional, ou seja, na tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos da profissão docente, com o intuito de definir um repertório de conhecimentos específicos e necessários para a docência. Nesse sentido, a epistemologia da prática profissional refere-se ao estudo do conjunto dos saberes – conhecimentos, competências, habilidades e atitudes – utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho para desempenhar suas tarefas.

Tardif (2000) assinala que os saberes profissionais não devem ser sobre a prática, mas sim emergir da prática, pois eles só têm sentido se forem construídos e utilizados em situações de trabalho específicas. “O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos” (TARDIF, 2011, p. 11). Por isso, é necessário considerar o professor como um sujeito com capacidade crítica, reflexiva e criativa e não mero profissional alienado e subjugado às estruturas sociais.

Definir os saberes necessários à prática docente, não pode ser, portanto, uma normativa com foco naquilo que os professores deveriam ser e em como deveriam agir ao contrário, é importante que se parta do que eles são, sabem e fazem realmente. Nesse sentido, a questão central deve voltar-se para o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores

de modo a “[...] emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho no cotidiano” (TARDIF, 2000, p. 13).

Tomando a epistemologia da prática docente sob esta perspectiva, Tardif (2000) aponta algumas características dos saberes profissionais dos professores: são temporais, ou seja, adquiridos através do tempo, incluindo a experiência que o professor teve como estudante, durante anos de convívio na escola; são plurais e heterogêneos, pois advêm da cultura pessoal do professor, de alguns conhecimentos acadêmicos, da experiência como estudante, como professor, da vivência de outros colegas de profissão e voltam-se para sujeitos distintos e, por fim, são personalizados e situados, porque o professor não se restringe ao aspecto cognitivo, é dotado de corpo, emoções, subjetividade e faz parte de um contexto social específico. Portanto, os saberes docentes partem do humano para o humano e são, por isso, marcados pelo afeto.

Nesse sentido, Gauthier (1998, p.24) ressalta que é possível reconhecer uma profissão "principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação de tipo universitário". Para o autor a formação de professores deve ser organizada como um espaço voltado para a mobilização de vários saberes que constroem uma espécie de repertório que o professor pode acessar segundo as exigências específicas de sua prática profissional, de tal modo que a escola e a sala de aula configurem-se como espaços de produção e mobilização de diferentes saberes.

O autor distingue os saberes necessários à docência em disciplinares e pedagógicos. Os disciplinares referem-se “aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo” (GAUTHIER, 1998, p. 29). São, portanto, os conhecimentos da área específica de formação e que serão utilizados para mediar o desenvolvimento profissional de outros sujeitos. Já os pedagógicos estão relacionados à orientação para a prática profissional da docência, às teorias da educação, aos processos de ensino-aprendizagem e aos princípios da organização escolar. Para Gauthier (1998) estes são os saberes menos desenvolvidos na formação do professor, devido à valorização dos conhecimentos técnicos e disciplinares.

Pimenta (2000) também organiza os saberes da experiência, estes construídos por intermédio das diferentes vivências do professor, em disciplinares e pedagógicos. Os primeiros referem-se aos conteúdos trabalhados em sala de aula, ou seja, os conhecimentos disciplinares, enquanto, os segundos estão relacionados com questões ligadas ao como ensinar, para quem e o que ensinar.

Desse modo, verificamos que os saberes necessários ao exercício da docência constituem a prática pedagógica do professor, determinando suas concepções sobre educação, políticas públicas; o seu posicionamento em sala de aula, a relação com os estudantes e parceiros de trabalho; as metodologias de ensino utilizadas, as atividades avaliativas escolhidas, como também o sentido da docência e sua identidade profissional.

Com relação à identidade profissional do professor, cabe assinalar que ela não é construída no curso de formação inicial e lapidada nas experiências de formação contínua. Ao contrário, trata-se de um processo longo e complexo em que o docente agrega às vivências experimentadas nos diferentes setores de sua vida, os variados saberes construídos e vai, assim, definindo o seu modo de ser profissionalmente.

Como bem nos lembra Pimenta (2000, p. 19):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque premeiam saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 2000, p. 19).

Logo, definir a identidade profissional faz parte de um processo de construção de um dado sujeito historicamente situado. Segundo Dubar (1999, p. 241), "compreender como se reproduzem e se transformam as identidades, implica esclarecer os processos de socialização através dos quais elas se constroem e se reconstróem ao longo da vida". A identidade profissional não é, portanto, definida ou definitiva, é um constante construir, desconstruir e reconstruir-se na relação consigo mesmo, com o outro e o mundo.

O processo de construção da identidade profissional relaciona-se, principalmente, com o modo como o sujeito se reconhece, atribui sentido a sua atuação profissional e é reconhecido pelos outros. Esse processo é, portanto, marcado pela subjetividade de cada professor, subjetividade esta definida como "um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação" (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 19).

Visto isso, reiteramos a importância de haver, nos espaços formativos, momentos para a reflexão e partilha de questões que envolvam o ser professor e o sentido e finalidade da docência, pois a identidade profissional se constitui

(...) pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2000, p. 19).

Constituir-se professor envolve, portanto, um contínuo e permanente processo de desenvolvimento profissional, que não está circunscrito a um momento específico da formação, mas que ocorre ao longo da vida. A forma como o professor define e percebe a si e os demais profissionais de sua classe muda ao longo da sua carreira sob a influência de aspectos pessoais, do contexto da escola e do momento histórico do qual faz parte.

Ao se referir, especificamente, ao conceito de desenvolvimento profissional docente, Marcelo Garcia (2009) apresenta sete características principais que norteiam seu pensamento: a crença de que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa; que o desenvolvimento profissional é um processo que se dá a longo prazo, relacionando conhecimentos prévios com as novas experiências; que é mais efetivo quando se baseia na escola e nas atividades diárias do professor; que deve estar atrelado aos processos de transformação da cultura da escola; que o professor aprende continuamente por meio de suas experiências profissionais; que sua constituição profissional se dá num processo colaborativo e que à escola, cabe avaliar constantemente suas necessidades e práticas como instituição de ensino.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional define-se como um processo de (trans)formação, visando o crescimento profissional e pessoal que vai se estabelecendo pela forma como o professor aprende a ensinar. Assim, as concepções – baseadas em vivências pessoais, em conhecimentos das disciplinas ligadas ao ensinar e experiências escolares – já trazidas pelos professores em formação acerca do ensino, influem diretamente na forma como aprendem, nos processos de mudança que realizam internamente e, conseqüentemente, na forma como irão ensinar. As crenças já trazidas pelos professores em formação são muito relevantes, pois geralmente estão cristalizadas de tal forma que interferem na postura do professor dificultando a abertura para a construção de novos saberes e práticas, mesmo que ele não perceba (MARCELO GARCIA, 2009).

Desse modo, para elaborar ações que se configurem como espaços de desenvolvimento profissional do professor e não mera transmissão de conteúdo descontextualizado e enrijecido, faz-se necessário considerar: os sentidos que o docente atribui ao ser professor; as vivências experimentadas no espaço de aprendizagem; o contexto de trabalho em que atua; os conhecimentos prévios que tem sobre o ensino, que refletem as concepções sociais sobre a

educação concernentes à cultura em que está inserido; às teorias que se utiliza para nortear sua prática e como ensina e relaciona-se com seus estudantes e colegas de trabalho.

Uma profissão de tamanha complexidade, exige espaços de reflexão coletiva sobre a própria prática, de partilha de saberes, fazeres, questionamentos e de reflexão com vistas a (trans)formar-se e (trans)formar a atuação docente. Por isso, neste trabalho apostamos no grupo colaborativo como espaço profícuo ao desenvolvimento do professor.

2.2. Teoria Histórico-Cultural: fundamentos principais e conceitos relevantes para a pesquisa

Meu contato com a Teoria histórico-Cultural aconteceu ainda na graduação, quando pela primeira vez pude compreender o humano, a escola, estudantes e professores sob outra perspectiva, tendo a marca do social como essencial. Desde então, percebo o outro e o mundo de forma muito mais complexa e ampliada, o que afeta irreversivelmente meu modo de ser e estar no mundo. Por isso, escolhemos essa perspectiva teórica para dar subsídio a este trabalho.

Nesse tópico apresentamos os fundamentos principais da Teoria Histórico-Cultural, dando ênfase aos conceitos da obra de Vigotski [1896-1934] que consideramos relevantes para a análise do material empírico produzido por esta investigação. Há que se ter presente que o nosso objetivo com este estudo é de apreender e analisar o processo de desenvolvimento profissional docente no movimento de um grupo colaborativo.

Visando compreender com mais profundidade essa abordagem teórica que traz discussões tão atuais, retomamos o contexto histórico de seu surgimento. Após a Revolução de 1917, a Rússia vivenciou intensas transformações sociais e políticas que reverberaram na necessidade de desenvolver uma ciência que se voltasse para a construção do homem socialista (PRESTES, 2010; PRESTES, TUNES & NASCIMENTO, 2013). Nessa ocasião, L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. S. Luria se uniram com o intuito de desenvolver uma Psicologia de base materialista, ou seja, um método materialista para o estudo do psiquismo humano (ASBAHR, 2005).

A troika, nome pelo qual era chamado o grupo de estudiosos supracitado, construiu o que hoje conhecemos como Teoria Histórico-Cultural. Ao refletir sobre a denominação dessa abordagem que no meio acadêmico é referenciada de diferentes formas, Nasciutti (2017) explica que os termos *histórico* e *cultural* contemplam adequadamente os princípios teórico-metodológicos propostos nessa teoria. O primeiro diz respeito ao fato de que para Vigotski (1997) o desenvolvimento cognitivo do sujeito acontece atrelado ao desenvolvimento histórico

da humanidade, de modo que a evolução biológica do homem é determinada pela relação dialética que ele estabelece com o meio social, em um dado momento histórico. O termo *cultural*, por sua vez, evidencia que as funções psicológicas que tornam o homem humano são resultado da mediação de signos e ferramentas construídos pela cultura. Nas palavras do próprio Vigotski em seu Manuscrito de 1929, o homem é, portanto, “a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas construídas pela estrutura social)” (2000, p. 33).

Vigotski se inspirou no Materialismo Histórico-Dialético para desenvolver essa nova Psicologia. Assim como o método criado por Marx e Engels buscava compreender a produção da sociedade capitalista a partir da análise da realidade econômica da época, Vigotski também buscou elementos de análise da realidade para compreender o desenvolvimento do psiquismo humano. Em meio a tantas divergências teóricas no campo da Psicologia naquela época, o autor intenta compreender as mudanças qualitativas no desenvolvimento humano, estabelecendo uma relação entre o biológico e o social, voltando sua atenção para as funções psicológicas superiores (atenção, memória, emoção etc.), típicas da espécie humana (SANTA e BARONI, 2014).

A intenção de Vigotski jamais foi criar uma “psicologia marxista”, simplesmente transpondo os conceitos do Materialismo Histórico-Dialético para sua produção intelectual. Ao contrário, segundo Cole e Scribner (1991, p. 9), o autor tinha a finalidade de “[...] uma vez tendo aprendido a totalidade do método de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente”. Assim, ele apresenta naturalmente em seus escritos, princípios essenciais do método marxista, dos quais destacamos a materialidade da existência, a historicidade no processo de constituição do homem e a percepção dialética da realidade.

Para Vigotski, a existência na vida material determina o homem e este, por sua vez, se constitui como humano a partir das relações que estabelece com o outro e o meio, mediado pelos elementos da cultura. O sujeito é forjado de maneira ativa e não passiva. Não basta ser biologicamente homem para ser humano (LEONTIEV, 1978; PINO, 2005), pois o que o determina como tal é a interação com o contexto social, de modo a ser produto e produtor da realidade concreta, por meio de uma relação dialética. Como lembra Zanella (2004, p. 127) “só há sujeito porque constituído em contextos sociais, os quais, por sua vez, resultam da ação concreta de homens que coletivamente organizam o seu próprio viver”.

O homem é, portanto, social e se constitui coletivamente na esfera da cultura, num dado contexto histórico. Ele não se apresenta espontaneamente e nem de dentro para fora, sua existência se dá pela internalização de aspectos sociais que determinam sua subjetividade.

Como nos diz o próprio Marx (1978, p. 6) nas Teses sobre Feuerbach, “mas a essência humana não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado. É, em sua realidade, o conjunto das relações sociais”. Assim, seu processo de desenvolvimento está atrelado diretamente ao processo de desenvolvimento histórico da própria sociedade, uma vez que na medida em que ele atua sobre a realidade, transforma a si mesmo.

Assim, o homem não é estático, definitivo, ele se desenvolve e constitui incessantemente e isto não se dá de forma linear, mas dialética, pois a todo o momento o sujeito experimenta contradições e transformações impulsionadas por múltiplas e complexas forças. Esse movimento dialético que determina o homem e o meio e vice e versa se dá pela mediação do trabalho, entendido como atividade coletiva comum mediada pela utilização de instrumentos (LEONTIEV, 1978) e dos signos linguísticos que possibilitam a comunicação entre os homens por meio da palavra (ASBAHR, 2005).

Com o trabalho o homem atua sobre o meio construindo as condições materiais para a sua existência e desenvolve a cultura – conjunto das produções humanas, fruto da sua ação sobre a natureza (PINO, 2005). É pela internalização da cultura mediada por signos e ferramentas construídas pela humanidade que ocorre o desenvolvimento do psiquismo humano e, conseqüentemente o surgimento das funções psicológicas superiores. Para Vigotski (1997) as funções psicológicas superiores nada mais são do que processos mentais que apesar de biologicamente localizados, têm sua origem nas relações sociais.

Logo, os signos também têm papel importante no que se refere ao desenvolvimento humano, pois é pela mediação dos signos linguísticos que se dá a apropriação da produção cultural da humanidade (MEIRA & FACCI, 2007). É a palavra, prioritariamente, que oferece um significado social à materialidade da vida, organiza o psiquismo e possibilita a comunicação com o outro (SMOLKA, 2004).

Ao nascer a criança é inserida em um universo simbólico complexo que ela interioriza pela mediação de uma pessoa mais experiente que lhe apresenta o mundo por meio de signos. Esse processo que vai do nível interpsíquico para o intrapsíquico promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e do homem em sua totalidade num movimento contínuo e infinito (PINO, 2005). Vigotski (2001) esclarece que, a princípio, o bebê possui toda uma estrutura biológica organizada na forma de funções elementares, como o reflexo, que lhe garante a sobrevivência. Entretanto, a medida que apreende a cultura por meio das relações sociais, esse novo ser vai desenvolvendo funções psicológicas superiores – pensamento, memória, atenção, formação de conceitos, emoção – que são qualitativamente diferenciadas e distinguem os seres humanos dos demais animais.

Nota-se, então, que a constituição da pessoa tem como determinante principal a mediação semiótica realizada pelo outro, uma vez que as significações construídas ao longo da história da humanidade, materializadas nas palavras, possibilitam a humanização e o desenvolvimento do sujeito. Vale apontar que para Vigotski (2001) a palavra carrega em si dois aspectos: o significado que se refere a generalização de fatos da vida material na forma de um conceito socialmente determinado e o sentido que contém o componente pessoal e afetivo ligado a fala.

Sendo assim, é pelo contato com o outro e o meio social mediado pelos signos, ou seja, é pelas relações sociais que o homem se torna humano e desenvolve as funções psicológicas superiores típicas de sua espécie. Portanto, quando Vigotski (1997) se dedica ao estudo do desenvolvimento humano, na verdade, seu interesse se volta para a compreensão das múltiplas determinações que provocam o desenvolvimento da memória lógica, atenção voluntária, imaginação criadora, pensamento, conceitos e emoções. Assim, desenvolvimento é, nessa perspectiva, um processo complexo de reorganização das funções psicológicas superiores, fruto de mudanças qualitativas no sistema psíquico do homem (VERESOV, 2010).

Mas como essas mudanças psíquicas acontecem no homem? Elas acontecem em um nível microgenético, por meio da relação que ele estabelece com o meio social, num dado contexto, num momento histórico específico e de maneira singular em cada sujeito, já que a internalização da cultura se dá segundo a subjetividade e o universo de sentidos de cada ser. Isso ocorre porque a constituição e o desenvolvimento do sujeito são determinados por aspectos biológicos e genéticos que o definem como espécie (filogênese), por aspectos sociais relativos a uma dada cultura e momento histórico (sociogênese) e por sua trajetória particular e única de vida, que marca o modo como apreende as complexas forças que o determina (ontogênese) (VIGOTSKI, 1997).

Ao retomarmos o objetivo desta pesquisa, estabelecendo uma relação com as ideias de Vigotski, encontramos um ponto de convergência bastante significativo: a defesa das relações sociais como determinantes para o desenvolvimento do sujeito. Isso reitera a relevância de um estudo cujo o intuito é apreender e analisar o processo de desenvolvimento profissional docente no movimento de um grupo colaborativo, ou seja, num espaço voltado à interação com o outro.

Em nossa espécie a relação com o outro ocorre prioritariamente pela mediação de signos linguísticos. De modo congruente, temos que o material empírico produzido por essa investigação tem a marca predominante da palavra. Foi por meio da palavra falada e registrada nas audiograções e da palavra escrita presente nas transcrições, nos diários reflexivos e demais registros feitos pelos colaboradores, que acessamos os mais variados sentidos atribuídos

por eles ao seu processo de desenvolvimento profissional, como também foi por intermédio das palavras presentes nos textos lidos e na partilha de experiência no grupo que os professores puderam criar novas formas de compreender a docência e a escola, dando novos sentidos à sua profissão.

Ao encontro disso, Smolka (2004, p. 45) nos lembra de que

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis (SMOLKA, 2004, p. 45).

E assim, tecer novos sentidos sobre si e as coisas do mundo, nada mais é do que desenvolver-se pela criação de novos pensamentos que representam um avanço qualitativo na estruturação da cognição humana. Esse processo atinente ao aprender foi amplamente trabalhado por Vigotski (1988) ao investigar a relação entre ensino e desenvolvimento em crianças no período de escolarização. Para o autor esse avanço na maneira como se configuram os processos cognitivos está relacionado ao conceito de zona de desenvolvimento iminente¹⁵ que se trata da diferença entre aquilo que a pessoa consegue fazer sozinha e aquilo que ela pode vir a realizar diante de uma mediação adequada.

Nessa perspectiva Vigotski evidencia o papel do mediador no processo de ensino, já que ele como sujeito mais experiente, pode auxiliar o outro no desenvolvimento de novas formas de pensar. Para o referido autor “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 1988, p. 114) atual manifestado pela pessoa. Isto ocorre em situações sociais de desenvolvimento específicas que ultrapassam para o sujeito a mera experiência externa de algo, sendo na verdade, uma vivência que envolve “necessariamente qualidades emocionais e uma série de sensações e percepções” (TOASSA, 2009, p. 61) que marcam o sujeito indelevelmente, pois “[...] o sujeito jamais se mostra indiferente a uma situação de vivência, ela sempre terá para ele uma conotação emocional forte” (MARQUES; CARVALHO, 2014, p. 43).

¹⁵ Utilizamos o termo “iminente” ao invés de “próximo, proximal ou potencial” como de costume, considerando as contribuições de Prestes (2010) que aponta que a palavra “iminente” é mais adequada para a tradução desse conceito, uma vez que não há garantia de que o desenvolvimento ocorra em decorrência de uma dada situação de ensino. Como sujeitos complexos, nosso desenvolvimento é determinado por inúmeros fatores simultaneamente.

O conceito de situação social de desenvolvimento apresentado por Vigotski (1998) nos ajuda a compreender como as transformações acontecem no sujeito e promovem seu desenvolvimento. A situação social de desenvolvimento faz assim, referência ao momento disparador de mudanças qualitativas no psiquismo humano, num tempo e espaço específicos. Logo, determina a forma e o processo pelos quais o homem internaliza o contexto social, tornando-o individual.

Nessa pesquisa, o grupo colaborativo se evidenciou como uma situação social promotora de desenvolvimento. Apesar disso, não significa que o tomaremos como um elemento estático com potencial em si mesmo. Como bem nos lembra Vigotski (2010, p. 682)

deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010, p. 682).

Logo, nosso desafio é compreender o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no grupo, no movimento do próprio grupo, dentro de um contexto social específico que também está em movimento, ou seja, é apreender o movimento do objeto de pesquisa em movimento. Portanto, são as relações estabelecidas por estas pessoas, de uma determinada forma, neste contexto específico que é circunscrito em uma dada realidade social, que determinam a gênese das transformações vividas pelos colaboradores da pesquisa.

Interessa-nos então, a vivência dos sujeitos no contexto do grupo colaborativo.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

O conceito de vivência na obra de Vigotski, no original em russo *perejivanie*, tem lugar de destaque no processo de desenvolvimento humano. Prestes (2010) em sua tese traz esclarecimentos importantes sobre este e outros conceitos da obra de Vigotski ao dedicar-se às questões de tradução dos textos do autor. Em suas contribuições a autora aponta que a vivência

envolve a consciência dos significados e sentidos imbricados na situação social vivida e só assim é possível se transformar e desenvolver-se. Por isso, nem tudo o que vivemos nos constitui, é preciso que haja uma unidade entre as especificidades da personalidade do indivíduo e a situação social vivenciada para que o desenvolvimento do psiquismo aconteça (PRESTES, 2010).

Nas palavras do próprio Vigotski (2004, p.188 apud Prestes, 2010, p. 120):

Perejivanie para a criança é exatamente uma unidade simples, relativa à qual não se pode dizer que represente uma influência do ambiente sobre a criança ou uma especificidade da criança; perejivanie é exatamente a unidade da personalidade e do ambiente, assim como está representada no desenvolvimento. Por isso, no desenvolvimento, a unidade dos aspectos da personalidade realiza-se numa série de perejivanie da criança. Perejivanie deve ser entendida como uma relação interna da criança como pessoa com um ou outro aspecto da realidade.

A vivência não é, então, nem a situação social, nem tão pouco as especificidades da pessoa, mais do que isso, é a unidade que se encontra nessa relação que é única para cada sujeito, já que somos únicos em nossa subjetividade. Assim, para compreendermos o processo de desenvolvimento humano é necessário “[...] conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo. Não existe ambiente social sem o indivíduo que o percebe e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre” (PRESTES, 2010, p. 220).

Quando assumimos o conceito de vivência no sentido proposto por Vigotski, observamos quão importante é a influência do meio no desenvolvimento humano, mas não o meio em si, isolado, estático e sim em sua condição variável e dinâmica. Junto ao meio é importante considerar também as

[...] demais influências, bem como o nível de compreensão, de tomada de consciência, da apreensão daquilo que ocorre no meio. [...] Tudo se resume ao fato de que a influência de uma situação ou outra depende não apenas do conteúdo da própria, mas também do quanto a criança entende ou apreende a situação (VINHA; WELCMAN, 2010, p. 688).

Nesse sentido podemos verificar que a questão da consciência tem uma relação direta com a vivência, sendo esta uma unidade dinâmica daquela. É pela vivência que entendemos como se dá o processo de subjetivação do mundo pela pessoa, já que a vivência se constitui em fonte constante de afetos para o sujeito. E se a consciência abriga o pensamento, logo o

pensamento é sempre marcado por emoções, motivos e afetos que determinam a ação do sujeito no mundo (MARQUES; CARVALHO, 2014).

No processo de desenvolvimento humano, vivenciamos na relação com o meio e com o outro, diferentes emoções que motivam nossas ações por meio do processo de atribuição de sentido as coisas internas e externas que nos determina e constitui. Em síntese, somos definitivamente seres sociais, nos constituímos pelo encontro com os outros.

Sendo assim, o conceito de vivência faz referência ao ponto de encontro entre aspectos do meio e do sujeito que o levam a internalizar uma dada situação de forma única, segundo a singularidade de cada ser que é, por sua vez, determinado pelo social. Trata-se do modo como o sujeito se torna consciente, interpreta e se relaciona emocionalmente com uma dada realidade (VIGOTSKI, 1998).

Mas nem todas as interações sociais vividas pelo homem são apreendidas como fonte de mudanças. Como seres sociais, estamos constantemente imersos em relações, mas aquelas que nos transformam são vivências marcadas por um caráter de conflito entre forças opostas, seja por nos provocar certas emoções ou desafiar-nos cognitivamente. O homem é assim, movido por dramas, ou seja, por interações sociais que geram colisão, crise a ponto de repercutir em transformações no curso de seu desenvolvimento (VERESOV, 2010).

Tendo em vista os diferentes aspectos que determinam o desenvolvimento humano e, consequentemente, o desenvolvimento profissional docente, o foco de análise deste trabalho serão as vivências dramáticas experimentadas pelos professores no movimento do grupo colaborativo aqui proposto.

3. O GRUPO COLABORATIVO – LANÇANDO O OLHAR SOBRE O MATERIAL EMPÍRICO DA PESQUISA

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.

Livro dos Conselhos¹⁶

Depois de evidenciarmos os pressupostos teóricos que nos auxiliaram na apreensão da realidade investigada, lançamos agora o olhar sobre o material empírico construído para esta investigação. O intuito é reparar cuidadosamente o movimento vivido pelo grupo colaborativo para organizar todo o *corpus* de pesquisa.

Iniciamos trazendo os delineamentos metodológicos utilizados para guiar e dar vida a essa investigação. Na sequência, apresentamos em detalhes o grupo colaborativo e seu movimento no fluir dos encontros formativos. Por fim, encerramos esta seção explicitando a metodologia de análise escolhida, que nos conduziu à tese defendida.

3.1. A Pesquisa Colaborativa: caminho metodológico

Considerando que a presente pesquisa tem o intuito de apreender e analisar o processo de desenvolvimento profissional docente no movimento de um grupo colaborativo, apontamos que esta investigação possui caráter qualitativo, uma vez que tal abordagem metodológica

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO et al., 2007, p. 21).

A pesquisa qualitativa pressupõe métodos e técnicas distintas daquelas utilizadas nas pesquisas experimentais. Essa modalidade de investigação não defende a existência de um padrão único de pesquisa para todas as ciências, acreditando ademais, que há uma relação dinâmica entre a realidade e o sujeito, de modo que tanto a realidade investigada quanto o pesquisador não são considerados neutros, ao contrário, ambos participam e interferem ativamente no processo da pesquisa (CHIZZOTTI, 1991).

¹⁶ Esse trecho do “Livro dos Conselhos” foi retirado da epígrafe do livro “Ensaio sobre a Cegueira” de Saramago (2001).

Em coerência com os pressupostos da pesquisa qualitativa e da epistemologia teórica aqui utilizada, acrescentamos que esta investigação se caracteriza como sendo do tipo colaborativa. Para tratar da Pesquisa Colaborativa elegemos, especialmente, os escritos de Ibiapina na obra “*Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento*”, publicada em 2008.

Segundo Ibiapina (2008), desenvolver uma investigação colaborativa em educação requer o envolvimento de pesquisadores e professores. Nesse processo de coprodução de conhecimentos para a pesquisa e no desenvolvimento profissional dos pares por meio de uma postura colaborativa, o intuito é criar espaço de estudo, reflexão e construção de novos saberes e possibilidades de ação frente aos desafios educacionais.

Essa metodologia de pesquisa surge na educação como possibilidade para o desenvolvimento de investigações do tipo emancipatórias que têm como marcas, especialmente: a horizontalidade nas relações entre os colaboradores, a unidade teoria-prática e a reflexão crítica acerca dos aspectos que envolvem o campo de atuação dos docentes, considerando sempre o contexto sociopolítico que engendra a realidade microssocial (IBIAPINA, 2008).

Assim, nessa modalidade investigativa é necessário considerar a relação entre a educação e sociedade, uma vez que

Parte-se do princípio de que, para transformar a escola, é preciso compreender que educação e sociedade são fenômenos complexos e contraditórios e que a escola, além de instrumento de transmissão dos saberes acumulados e de formação de mão de obra qualificada, é também espaço de transformação. Isso significa reconhecer que os conflitos existentes na escola fazem parte dos condicionantes sociais que impõem limites às práticas docentes, mas também saber visualizar as possibilidades de transformação dessa realidade (IBIAPINA, 2008, p. 27).

Outro aspecto a considerar quando realizamos Pesquisa Colaborativa é a compreensão referente ao próprio termo “colaborativa”. Qual o sentido do termo colaborar? Para Ibiapina (2008 p. 34) “colaborar significa tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre investigadores e agentes sociais”. Isto não indica, necessariamente, que professores e pesquisador devam participar juntos de todas as etapas da pesquisa, ter tarefas iguais e dedicarem-se na mesma intensidade. Na verdade, quando falamos em Pesquisa Colaborativa, objetivamente fazemos referência a uma modalidade de pesquisa em que todos os partícipes têm voz e vez no processo de coprodução de conhecimentos sobre e para a educação, visando compreender as condições concretas do trabalho docente.

Logo, na Pesquisa Colaborativa o pesquisador oferece sua contribuição não apenas quando redige um trabalho acadêmico, mas, sobretudo, quando constrói condições para que um grupo de professores reflita de modo crítico sobre a complexidade das situações educativas, considerando a unidade teoria-prática. Os professores, por sua vez, colaboram na medida em que compartilham aspectos do seu cotidiano de trabalho, buscando compreender as relações conflituosas inerentes à docência, no intuito de criar novas possibilidades de atuação, o que resulta em seu desenvolvimento profissional (IBIAPINA, 2008).

Portanto, o desenvolvimento de um trabalho colaborativo pressupõe constituir um grupo de sujeitos que tenham interesses pessoais, profissionais e sociais comuns e que se disponham a refletir sobre um dado tema, baseado no respeito mútuo e na qualificação do saber-fazer de cada sujeito envolvido, culminando em uma formação democrática, coletiva, reflexiva, crítica, politizada, dialógica e feita por e entre pares.

Para desenvolver uma investigação colaborativa, no âmbito acadêmico, é necessário que o pesquisador adote posturas que de fato favoreçam a colaboração entre os pares. Inicialmente, recomenda-se que o pesquisador compartilhe com os professores colaboradores todos os detalhes do processo de pesquisa, estimulando-os a participarem ativamente de cada etapa vivenciada. Nesse sentido, é importante que reflitam coletivamente sobre o tema, a realidade investigada, o objetivo, as concepções teóricas que norteiam o trabalho, a metodologia utilizada para construir o *corpus* de pesquisa, os caminhos escolhidos para fazer as análises do material empírico produzido e a forma de divulgação dos resultados (IBIAPINA, 2008).

Na sequência, Ibiapina (2008) recomenda a sistematização de procedimentos essenciais para a concretização de pesquisas nessa modalidade. Para a autora, o ciclo colaborativo da pesquisa em educação deve iniciar com a sensibilização dos colaboradores para os princípios da Pesquisa Colaborativa, por meio de conversas que esclareçam as características principais dessa metodologia investigativa e com a negociação das atribuições do mediador (pesquisador) e dos colaboradores (professores), deixando claro o papel de cada um.

Neste ponto destacamos a evidência feita pela autora sobre a possibilidade de ocorrência de conflitos no momento dessas primeiras negociações e a necessidade de haver espaço democrático para que eles sejam gerenciados coletivamente de modo criativo pelos partícipes. Além de dialogar com os colaboradores sobre o processo de pesquisa, Ibiapina (2008) ainda ressalta a importância de conversar minuciosamente sobre cada aspecto que envolve os encontros formativos: os objetivos dos encontros, a forma como serão organizados, o tipo de interação e envolvimento com a proposta, a necessidade de realização de leituras teóricas e de

partilha das reflexões suscitadas, o período de duração dos encontros e da pesquisa e a necessidade ou não de anonimato.

Em seguida, deve-se realizar o levantamento das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios dos envolvidos na pesquisa. Esse ponto é fundamental, pois é a partir do reconhecimento das temáticas que os professores desejam apreender, das dificuldades encontradas no cotidiano de atuação, das lacunas percebidas em sua formação inicial, de suas experiências profissionais e de suas aspirações, que poderão ser definidas as leituras e o modo como os encontros serão conduzidos, tendo sempre em mente a organização de um espaço em que os docentes possam construir “conhecimentos, habilidades e atitudes capazes de proporcionar-lhes condições de compreensão das situações problemáticas vivenciadas, bem como de resolução e mudança dos contextos de atuação” (IBIAPINA, 2008, p. 42).

Citando novamente as palavras da autora reiteramos que

Para pesquisar colaborativamente, pesquisadores e professores precisam se reunir para refletir sobre esses conhecimentos, a partir de ciclos reflexivos que auxiliem a análise, o dialogismo e a colaboração entre pares de diferentes níveis de competência profissional. Esse processo cria oportunidades para que sejam externalizados sentidos e significados, ajudando a reorganizar as estruturas já fixadas, ampliando os níveis de conhecimento teórico e prático dos pesquisadores e dos professores (IBIAPINA, 2008, p. 44-45).

Quando se refere à externalização de sentidos e significados e a apropriação de novos saberes teóricos e práticos, Ibiapina (2008) resgata os estudos de Vigotski (2000), autor que tomamos como referência para o desenvolvimento deste trabalho. Ao considerar que o sujeito se constitui histórico-culturalmente, mediado pela relação com o outro e o mundo, Vigotski evidencia o processo de construção contínua das funções psíquicas superiores que se dá por meio da internalização do conhecimento acumulado socialmente (significado) que, no sujeito, ganha contorno próprio num processo reflexivo que parte de suas vivências pessoais (sentido).

No cenário da Pesquisa Colaborativa, marcado pela coprodução de conhecimentos entre os docentes, isto se dá na medida em que professores e pesquisador elaboram os conhecimentos que possuem e suas experiências profissionais para compartilhar com os demais e, mediados pela fala do outro e por leituras teóricas, ampliam suas possibilidades de compreensão sobre a docência e constroem novas formas de pensar e atuar como educador.

Nesse processo de reconstrução, as significações elaboradas ultrapassam o espaço de compreensão do texto em si, uma vez que penetraram no sistema conceitual já elaborado pelo docente, fazendo-o evoluir para outro nível. Na reflexividade, o professor mergulha na prática e traz à tona a teoria para

compreender de forma mais clara os conceitos que guiam a atividade docente. Assim, ao passar da reflexão com base no texto à análise da ação prática, é possível reconstruí-la (IBIAPINA, 2008, p. 47).

Para estruturarmos esse processo de reflexividade na Pesquisa Colaborativa, Ibiapina (2008), inspirada nos escritos de Freire (2004) e Smyth (1992), propõe a organização das ações reflexivas com base nos seguintes passos: a descrição, a informação, a confrontação e a reconstrução. De modo sintético, o primeiro momento refere-se à descrição detalhada da prática profissional; o segundo caracteriza as reflexões que se voltam para o entendimento dos fundamentos que norteiam as escolhas feitas pelos professores no exercício de sua profissão; o terceiro momento, o da confrontação, é um período crucial nesse processo de reflexão, pois é quando os professores buscam compreender de modo crítico o significado social de suas ações, ponderam acerca da manutenção ou transformação das desigualdades, diferenças e preconceitos e, por fim, no momento final, tem-se a possibilidade de reconstruir a prática profissional.

A objetivação desse processo reflexivo pode ser feita, segundo a autora, por intermédio de diferentes ferramentas, recursos e procedimentos que são utilizados como dispositivos mediadores no desenvolvimento da investigação. Dentre os dispositivos apresentados por Ibiapina (2008), optamos pelas sessões reflexivas¹⁷, que se trata do encontro organizado de professores com o intuito de compartilhar significados e sentidos sobre um dado problema ou aspecto de sua prática profissional.

Esse procedimento convida os professores a voltarem sua atenção para a prática docente e as intenções de ensino, provendo o despertar da consciência sobre seu próprio trabalho e o desenvolvimento de sua profissionalidade. Assim, a condução das sessões reflexivas deve partir das construções já existentes acerca da prática docente e da identificação do saber teórico que norteia o fazer didático para, por meio da partilha entre pares, chegar à confrontação dessas posturas com a realidade social, culminando na construção de um novo saber-fazer em educação.

Desse modo, as sessões reflexivas destinam-se ao estudo, reflexão inter e intrapessoal e análise da prática profissional dos professores colaboradores envolvidos na pesquisa. Esses momentos podem ser registrados por fotografias, áudio ou vídeogravações que precisam ser transcritas e compartilhadas com os colaboradores para possíveis ajustes antes do momento da

¹⁷ O termo sessão, no campo da Psicologia, remete ao trabalho do psicólogo no contexto clínico. Nesta investigação, utilizamos esse termo apenas por ser uma expressão trazida pela própria Ibiapina (2008), não havendo a intenção de trazer o olhar clínico para a nossa atuação que, na verdade, se deu no âmbito de atuação do psicólogo escolar.

análise final. Vale ressaltar que os encontros devem ser motivados pelos problemas advindos do cotidiano de trabalho do professor ou das fragilidades formativas apontadas por eles.

Enfim, cabe acrescentar que conhecer a Pesquisa Colaborativa como metodologia de investigação foi um alento para mim. Desde o início quando minha orientadora e eu pensamos na elaboração de um projeto de pesquisa com a intencionalidade de promover o desenvolvimento profissional do professor, não via outra possibilidade que não fosse um trabalho em grupo. O contato mais próximo com o outro sempre foi para mim fonte rica de conflitos, reflexões, espelhamentos, encontros e transformações que me impulsionam ao desenvolvimento contínuo. Em minha pesquisa de mestrado, o material empírico também foi construído em grupo e na ocasião, por falta de conhecimento, não defini a metodologia trabalhada. No doutorado, pouco antes de iniciar os encontros formativos com os professores, tive o feliz encontro com o livro de Ibiapina por intermédio de minha orientadora e foi como se ela nomeasse e sistematizasse muitas das ideias que já estavam em mim internalizadas. A partir de então, me inspirei na metodologia da Pesquisa Colaborativa para conduzir o processo formativo, buscando, dentro do possível, seguir cuidadosamente as indicações concernentes a essa metodologia, no intento de “criar condições objetivas para configurar a singularidade do ser professor, ampliando as condições deles se tornarem mais responsáveis e mais conscientes, não somente da atividade docente, mas também da capacidade de transformá-la” (IBIAPINA, 2008, p. 51).

3.2. O grupo colaborativo e os professores colaboradores

Para dar materialidade à ideia de construir um grupo colaborativo de desenvolvimento profissional docente, como já dito, escolhemos desenvolver um curso de extensão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e assuntos estudantis da Universidade Federal de Uberlândia (PROEX/UFU), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do qual faço parte.

A princípio pensamos em desenvolver o grupo dentro de uma escola específica visando promover a formação no contexto de trabalho dos professores, mas, por questões burocráticas e de tempo, minha orientadora e eu decidimos manter a proposta de realizar o curso de extensão no espaço da Universidade, considerando também que teríamos o alcance da pesquisa ampliado, na medida em que participariam professores colaboradores de diferentes escolas.

Com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFU (ANEXO A) o curso de extensão intitulado “Contribuições da Psicologia Escolar Crítica para a prática pedagógica”, foi

divulgado via cartaz (APÊNDICE A) contendo uma apresentação do curso, público alvo, possíveis temáticas, e-mail, data para inscrição, data de início, horário e local dos encontros. Esse cartaz foi enviado inicialmente, de um e-mail que criamos para este fim, para os e-mails de todas as Escolas Municipais que tinham Ensino Fundamental II e Escolas Estaduais do município de Uberlândia e seu entorno. No e-mail solicitamos às direções que encaminhassem o convite para seus professores, como pode ser observado no Apêndice B.

Nessa primeira tentativa de divulgação tivemos o retorno de poucos interessados e no intuito de alcançar um número maior de pessoas, conseguimos junto a nossa instituição o e-mail dos egressos dos cursos de Licenciatura nos últimos três¹⁸ anos. Tendo em mãos o contato de muitas pessoas que, provavelmente, atuavam como professores na rede de ensino, encaminhamos um novo e-mail (APÊNDICE C) fazendo um convite direto aos professores. Com essa estratégia tivemos o retorno de vários interessados e como resposta, enviamos um e-mail com informações mais detalhadas sobre a proposta do curso de extensão e a ficha de inscrição (APÊNDICE D). A confirmação da participação no grupo colaborativo era obtida com o envio da ficha de inscrição devidamente preenchida, momento em que retornava com um documento resumindo os pontos centrais da proposta formativa, como pode ser verificado no Apêndice E.

Com relação ao público alvo da pesquisa, quando pensamos no desenvolvimento desse projeto acreditava, com base em minha experiência na disciplina Psicologia da Educação nos diferentes cursos de Licenciatura, que a questão da medicalização do ensino¹⁹ seria a principal demanda dos professores, pois tal temática chamava muito a atenção dos discentes, futuros professores, durante a disciplina. Por saber que os rótulos, diagnósticos e supostas patologias vinculadas ao processo de escolarização surgem em maior peso no período de alfabetização, imaginei que a nossa proposta teria mais êxito se voltada para os professores que trabalhassem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, ao pesquisar o banco de dados das teses e

¹⁸ Pensamos em ter como público alvo os professores formados nos diferentes cursos de Licenciatura, que tinham até três anos de atuação, por acreditar que nessa fase de exploração e primeiro contato com a profissão, os profissionais estariam mais abertos, necessitados de suporte e, assim, se beneficiariam mais com a participação em um espaço colaborativo de desenvolvimento profissional. Entretanto, com os primeiros retornos dos professores via e-mail, vimos que apesar de formados há pouco tempo, muitos professores tinham uma experiência maior como docente, então, decidimos abarcar os profissionais com até seis anos de experiência, pois estariam vivendo ainda um período importante de estabilização de sua identidade como docente. Mesmo tomando essa decisão, não solicitamos junto à instituição mais *e-mails*, pois os que nos foram fornecidos foi suficiente para preencher as vagas do Curso de Extensão (MARCELO GARCIA, 1999).

¹⁹ Moysés e Collares (1992) definem a medicalização como o processo de biologização e patologização das questões sociais. Assim, questões que podem ter a sua origem em aspectos relativos ao próprio modo de funcionamento do sistema escolar e da sociedade passam a ser compreendidas como questões intrínsecas aos indivíduos, como supostas patologias que ideologicamente escamoteiam processos políticos e pedagógicos que produzem o fracasso escolar.

dissertações da área, observamos que a maioria das pesquisas voltadas para a formação docente tinha como público os professores com graduação em Pedagogia. Tal informação, somada ao meu vínculo afetivo com os cursos de Licenciatura levou-nos a optar por desenvolver a proposta formativa, especificamente, com professores que atuam no Ensino Fundamental II e Médio de escolas públicas de Uberlândia e região.

Além disso, decidimos restringir a investigação aos professores que se encontravam nos seis primeiros anos de atuação profissional, ou seja, nas fases de “exploração” e “estabilização” da carreira. A fase de exploração é caracterizada pelos três primeiros anos de atuação, momento em que o professor tem o contato inicial com a prática docente e busca sobreviver diante dos inúmeros desafios que se depara, ao mesmo tempo em que descobre os meandros de sua profissão. Já na fase de estabilização, que vai dos quatro aos seis anos de experiência, o docente define com mais clareza sua identidade profissional (MARCELO GARCIA, 1999).

Esses momentos nos pareceram especialmente propícios para investir na formação contínua, pois diante das inseguranças sentidas no início do exercício profissional e da repercussão das primeiras vivências como docentes na definição de sua identidade profissional, acreditamos ser fundamental que o novo professor tenha um espaço colaborativo de reflexão entre seus pares. Tal oportunidade pode vir a contribuir no sentido de evitar o resgate de práticas profissionais incoerentes que reproduzem o *status quo* de nossa sociedade desigual e levam à consolidação de uma identidade profissional acrítica e não politizada.

Visando construir um espaço em que houvesse tempo para que os professores colaboradores pudessem de fato compartilhar os significados e sentidos relativos às suas experiências profissionais e refletir conjuntamente sobre sua atuação, definimos que o curso de extensão comportaria no máximo 20 pessoas. A ordem de inscrição foi estabelecida conforme o retorno via *e-mail* com a ficha de inscrição preenchida corretamente. Considerando a evasão comum em cursos de formação contínua, confirmei a inscrição de 23 professores e destes, compareceram no primeiro encontro 17, sendo que onze permaneceram conosco ao longo da proposta, participando de grande parte dos encontros.

Como o objetivo desta pesquisa é aprender e analisar o processo de desenvolvimento profissional docente no movimento de um grupo colaborativo, interessa-nos, portanto, o processo vivido por cada professor colaborador e pelo grupo como um todo, por isso, faremos referência aqui apenas aos onze professores que participaram da maioria dos encontros. Na tabela a seguir constam informações referentes à formação e atuação profissional dos participantes, utilizando os nomes fictícios que foram escolhidos por eles próprios ao final de nossos encontros. Vale acrescentar que todos autorizaram a utilização das informações que

serão expostas aqui, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como pode ser visto no Apêndice F.

Tabela 2 – Dados principais dos professores colaboradores da pesquisa

Nome²⁰	Graduação	Ciclo de atuação	Tempo de experiência
Laura	Biologia	Ensino Médio	6 anos
Thiago	Geografia	Fundamental II e Médio	8 meses
Beatriz	Biologia	Fundamental II e Médio	2 anos
Cauã	Teatro	Fundamental II e Médio	1 ano e 6 meses
Jessy	Letras	Fundamental II	6 anos
Aurora	Geografia	Fundamental II	2 anos
Camila	Letras	Fundamental II	6 anos
Sofia	História	Fundamental II	3 anos e 6 meses
Sara	Matemática	Fundamental II e Médio	5 anos
Ane	Letras	Fundamental II e Médio	2 anos
Ana Carolina	Biologia	Fundamental II	6 anos

Fonte: Elaborado pela autora

Apresentamos, na sequência, cada um dos professores colaboradores utilizando trechos de suas próprias falas²¹. Essas informações foram apreendidas no primeiro encontro no momento em que os convidamos a falar brevemente sobre sua trajetória de vida e profissional, ou seja, sobre o modo como se tornaram professores.

Antes disso, cabe acrescentar que nessa ocasião, eu (pesquisadora, mediadora do grupo e colaboradora) havia primeiramente falado um pouco sobre mim por meio de uma

²⁰ A organização dos nomes na referida tabela respeita a ordem em que as pessoas se apresentaram no primeiro encontro do Curso de Extensão.

²¹ Por meio da transcrição dos áudios dos encontros, mantivemos as falas dos colaboradores na íntegra o máximo possível, fazendo pequenos ajustes apenas com o intuito de retirar repetições e inconformidades com relação a concordância verbal e nominal, considerando a apresentação adequada das palavras na forma escrita. Mantivemos o cuidado ético de preservar perfeitamente o sentido das falas, além de ter o zelo em omitir informações que permitissem a identificação dos colaboradores, atentas ao sigilo.

apresentação em slides que continha fotos e informações que considero importantes no que tange à minha constituição como pessoa e profissional e que desencadeou a construção daquela proposta de trabalho em grupo. Segue uma síntese dessas informações:

Luciana

Nasci em 1984. Meus pais se chamam Veramárcia e Volme. Sou a caçula de três irmãos, fruto desse casamento e tenho duas irmãs mais novas por parte de pai. Minha mãe concluiu o Ensino Médio num curso de nível técnico, meu pai cursou apenas o Fundamental I e meus irmãos mais velhos concluíram o Ensino Médio. Entrei na escola com seis anos de idade e sempre gostei da escola, de estudar, de estar com os amigos, com os professores e, principalmente, dos lanches. Tinha boas notas, mas dificuldades em me submeter às normas impostas pelos professores e a direção da escola. Ao terminar o Ensino Médio, trabalhei como atendente e treinadora de Recursos humanos (RH) em um Call Center. Não passei no Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior (PAIES) e prestei vestibular por dois anos até ingressar em 2006 no curso de Psicologia da UFU. Entrei na Universidade almejando trabalhar na área clínica, mas me encantei com a Psicologia Escolar e com o trabalho com grupos no 6º período e desde então, me voltei para a docência por meio dos estágios, do mestrado e da minha experiência como professora no Ensino Superior que culminou no doutorado e na proposta de desenvolvimento profissional que estamos vivenciando.

Feito esse breve resgate sobre a minha apresentação ao grupo de professores, vou agora me ater às informações sobre a trajetória dos nossos colaboradores.

Laura

Meu nome é Laura, tenho quase 30 anos e sou formada em Ciências Biológicas, Licenciatura. Apesar de ter formado no final do ano passado, ainda não trabalho diretamente com os alunos na sala de aula, porque sou funcionária de uma instituição, onde coordeno a biblioteca. Eu queria pegar as designações no Estado quando me formei, mas fui me informar no meu RH e soube que não posso exercer outra atividade fora de lá. Mas eu tenho um interesse muito grande pela docência, eu tenho licenciatura, quero fazer mestrado e doutorado, se tudo der certo, e lá no meu trabalho tenho muito contato com os alunos e professores.

Thiago

Meu nome é Thiago, eu tenho 25 anos, nasci em 1991. Eu e minha família mudamos muito, nasci em Uberlândia onde fui criado, mas por diversas circunstâncias da vida fomos para o sul de Minas, onde trabalhei em fazenda e tudo mais. Lá foi onde eu tive o meu primeiro contato com a terra, tive um contato mais direto com a natureza e isso foi determinante na escolha do meu curso, me formei em Geografia. Passei pelo PAIES, iniciei Geografia aos dezessete anos, novinho um moleque e passei por um processo de amadurecimento dentro da universidade, onde me descobri e tive alguns conflitos com o pessoal do Instituto e acabei pensando em fazer uma pós-graduação fora. Então, eu acabei fazendo um mestrado lá na Agronomia e defendi em fevereiro desse ano. Foi um período tenso de aplicação de 300 questionários, uma relação nada amigável com a minha orientadora, muito choro e depressão é muito tenso e vi que lá eu trabalhava com uma área basicamente do bacharel, mais focada em economia ambiental e vi que não queria isso. Eu já tinha feito uma designação durante dois meses enquanto eu era graduando de Geografia e vi que eu queria realmente era trabalhar com a área de ensino. Então, quando eu estava terminando o curso de graduação, eu tive a oportunidade de entrar numa escola prisional da qual faço parte do corpo docente até hoje. Desde o início do ano estou lecionando lá no presídio e está sendo uma experiência gratificante e eu quero focar nisso para o meu doutorado, visando desenvolver uma pesquisa naquele contexto.

Beatriz

Bom, meu nome é Beatriz, eu tenho 30 anos, formei em 2014 em Ciências Biológicas. Não queria dar aula de forma alguma quando eu entrei na faculdade, na verdade, eu queria trabalhar com consultoria ambiental e hoje eu não quero passar perto de lá porque é muito sofrimento. Nossa, a gente sofre muito e eu acho que a pior coisa que a gente pode querer fazer é consultoria ambiental, porque é tanta desvalorização. Não tem valor nenhum naquilo ali, igual ser professor. Na primeira vez que eu entrei na sala de aula, no Estágio I, eu já entrei falando: nossa, eu vou matar aqueles meninos, eu não tenho paciência, vou matar todo mundo. Só que aí foi o contrário, eu me apaixonei pelos meninos, eu gostei de dar aula para eles e eu gosto muito de dar aula para Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio eu gosto também, mas não me interessa muito, pois os meninos já estão maiores, já têm opinião própria e aí eu já tenho vontade de matar eles. Eu não tenho paciência, os meninos do Ensino Médio são muito desafortados, e os do Ensino Fundamental ainda te idolatram.

Cauã

Bom, sinto te desapontar, mas eu já sabia a sua idade²², porque eu nasci no mesmo ano, só que eu já fiz 32 anos e tirando os personagens, a nossa história é parecidíssima. Eu me vi ali vestido de quadrilha porque a minha escola era exatamente como a sua, uma escola sem pátio, então a gente fazia tudo no sol e naquela época não dava câncer viu gente (risos). [...] Depois que eu saí do fundamental e durante o fundamental também foi assim, minha vida foi uma série de coisas: ensaiar coreografias, ser artista, fazer artesanato, ser amigo das meninas, decorar festa junina, não querer namorar, ajudar a professora. E ouvia sempre: isso não é coisa de homem! Então, depois do fundamental a minha história foi muito ... muito próxima disso, de receber muito não, de muito não, não, não, não, não, não, não, não e não e não. E depois que eu pude dizer os meus sim, eles começaram a acontecer. [...] E aí os pontos que marcaram minha trajetória pessoal foram esses não, muito não, não pode... muitos rótulos, muitos não, não, não. E a minha trajetória profissional ainda é muito pequena, porque eu me formei em abril de 2015 em Teatro. No curso de Teatro é aquela história, você vai fazer o quê, teatro? E o fato de eu escolher licenciatura num primeiro momento foi porque pensei que com Licenciatura eu conseguiria trabalhar, porque estava começando a rolar um negócio de que teria teatro na escola, que vai ter não sei o quê das artes. Então, pensei: eu acho que eu vou fazer Licenciatura porque é isso, eu não vou ser um ator, formado bacharel que vai ficar participando de teatrinho de escola. Se eu for fazer isso eu vou fazer isso de graça? Enfim, pelo menos sendo professor de teatro eu posso fazer o Chapeuzinho Vermelho, mas eu vou ganhar para fazer.

Jessy

Bom, eu sou a Jessy. Sou professora do município num bairro periférico aqui de Uberlândia. Sou professora de inglês para os dois extremos do Ensino Fundamental II, o 6º e o 9º ano. Meu interesse pelo curso foi porque na minha dissertação eu trabalhei sobre a complexidade na sala de aula, então eu abracei vários aspectos, deixei de trabalhar aquela caixinha que é tão comum na educação: dissertação sobre educação, sobre a sala de aula, pega-se um aspecto e trabalha. Eu abracei muitas pessoas ali, estudei a teoria da complexidade que é da física, coloquei tudo no mesmo balaio e escrevi a minha dissertação. Então, toda vez que fala sobre psicologia com educação, e várias outras áreas me interessa bastante, pois me agrega muito como professora. Por isso, o interesse no curso, para eu ter mais de outras leituras de outras áreas. Como eu estou vendo o pessoal, estou vendo que vai ser bem isso que eu estava pensando mesmo e eu acho que isso é que é o legal, isso é que é interessante, talvez não bem visto ainda

²² O participante se apresentou fazendo referência a mim, pesquisadora mediadora do grupo e a apresentação que eu havia feito.

na parte da educação ... essa complexidade, essa abertura, essa colaboração que pode vir de tantas outras áreas. E é isso o meu objetivo aqui, já que eu tenho muito que aprender.

Aurora

Bem, meu nome é Aurora, sou formada em Geografia, me formei no ano de 2011. [...] Eu não sou de Uberlândia, não sou natural de Uberlândia, eu vim do norte de Minas. É muito chão daqui até lá. Eu fiz meu ensino, desde a educação infantil. Entrei com 4 anos na escola, eu fiz 1º período, 2º período, 3º período ... sou de 1985 e estudei numa escola estadual lá na minha cidade. E assim, minhas colegas começaram a fazer faculdade, ou melhor, as melhores da sala e eu fiquei, não que eu não estivesse entre as melhores, eu tirava notas boas, era estudiosa, nunca tive dificuldade, nunca repeti ano, não tenho nota vermelha nenhuma no meu histórico. Mas, eu meio que acomodei porque a cidade era muito pequena, para estudar eu teria que sair, eu teria que me mudar ou então ficar viajando todos os dias mais ou menos duas horas, chegando em casa uma hora, duas horas da manhã e eu não estava com muita disposição para isso. Aí eu comecei a trabalhar numa padaria e os professores diziam: Uai porque você não está fazendo uma faculdade? Começaram a me incentivar. Detalhe eu fiz o PAIES, não consegui o curso que eu queria, depois eu fiz outro vestibular, não consegui e fiquei. Comecei a trabalhar na padaria, depois comecei a trabalhar num programa que chama Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), eu era monitora nesse programa e comecei a fazer vestibular de novo. Tentei, fiz um, não deu certo, fiz outro, não deu certo, mas eu não tinha disposição para estudar para os vestibulares. Até que eu pensei assim: eu vou ter que ir para outra cidade, é mais fácil. Aí eu decidi prestar vestibular em outra cidade no curso de Geografia para conseguir uma vaga em outro campus e eu consegui. Eu tive que me mudar, eu tive que sair de casa, foi o primeiro baque da vida, sair da casa dos pais. Lá eu fiz o curso, nesse período eu me casei, aí em 2010 eu engravidei, antes de me formar. Quando foi a formatura da minha turma eu estava grávida, eu apresentei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) grávida quase ganhando o bebê. Quando terminou o curso e só faltava o TCC eu vim para Uberlândia, eu e meu marido nos mudamos para conseguir emprego. Ele veio em novembro de 1999, eu fiquei para fazer o último período da faculdade e depois eu vim. O meu TCC nasceu aqui, eu ia ganhar neném em novembro e em outubro eu fui a Montes Claros para apresentar o TCC. Detalhe, quando eu decidi fazer a faculdade não era para ser professora, apesar do curso ter Licenciatura. É que assim, eu observei que tinham alguns concursos públicos que pedem apenas nível superior independente da área, daí eu pensei: vou fazer faculdade para tentar um concurso. Quando eu mudei para Uberlândia eu trabalhei um

período em Call Center, fiz o concurso da prefeitura por fazer, sem estudar [...] e comecei a trabalhar numa empresa que fazia cópias enquanto estudava para concurso de Banco. De repente eu recebo uma ligação da Prefeitura me chamando para tomar posse. E eu já estava grávida da minha segunda filha e tomei posse com sete meses de gestação, trabalhei um mês em 2014 e em 2015 comecei firme o ano inteiro e 2016, estamos aí.

Camila

Bem, meu nome é Camila, pelo jeito parece que sou a mais velha do grupo, eu tenho 40 anos. [...] Meus pais nunca me incentivaram a estudar, mas meus irmãos e eu sempre gostamos de estudar, tanto que nós três somos professores, cada um em uma área. Eu sempre gostei muito de ler desde muito novinha eu gostava de leitura, de conhecimento, de aprender as coisas, até hoje eu sou assim, eu gosto muito de conhecimento. E aí eu passei por várias etapas, eu fiz magistério, o antigo magistério do ensino médio, que há um tempo já está extinto, e com 18 anos eu terminei e fui dar aula. Peguei logo uma sala de aula, entrei numa escola no bairro onde eu resido, e a diretora falou assim: eu vou te colocar numa sala muito difícil, a pior da escola. Gente foi um terror, terror mesmo! Eu entrei na sala de aula e os meninos terríveis pulando na sala de aula, pulando mesa, carteira. Eu tinha 18 anos era inexperiente, nossa totalmente inexperiente, aí eu fiquei louca com aquilo ali e fiquei somente os cinco horários porque eu era obrigada a ficar esse tempo. Antes do recreio a diretora falou para mim: se eles te derem muito trabalho você os deixa sem recreio. Quem disse que eu consegui deixá-los sem recreio. E nunca mais gente eu voltei para sala de aula! E realmente eu comecei a trabalhar em outras coisas: fui secretaria, fui operadora de caixa e auxiliar administrativo num supermercado. Lá os clientes sempre me diziam: você tem um potencial muito grande, aqui não é o seu lugar, vai estudar menina, vai fazer uma faculdade e minha mãe também dizia o mesmo, então eu fui estudar. Como eu sempre gostei de leitura, eu tive uma professora de português que me marcou muito, ela era o máximo, ela dava aula cantando, ela dançava, ela deve ter aposentado, eu nunca mais tive notícias. E eu amava português com ela, ela cantava as preposições, os advérbios e eu amava aquilo e aí eu pensei: quer saber, eu vou fazer Letras. E aí eu comecei a estudar as profissões, eu pensei em psicologia, eu gosto muito da área da psicologia, mas na época era muito concorrido na UFU e eu não consegui passar e particular não existia, não tinha psicologia. Aí eu tinha três opções: Letras, Música e Psicologia, porque eu fiz piano 8 anos no conservatório. E esse ano eu retornei, com a mesma professora. [...] E aí resumindo, em primeiro lugar a Psicologia que eu amava, em segundo a Música, mas eu pensei: música é muito difícil ou você sai para fora do país ou você vai para o Conservatório

dar aula, ou na UFU ou então em casa. Daí eu falei: não eu vou fazer Letras. Eu amei o curso, eu falei para as minhas amigas que eu se eu pudesse faria o curso novamente. [...] Mas foi muito complicado o meu curso sabe, porque eu já estava casada quando eu fui estudar, resumindo bastante: eu fiquei dois anos fora da sala de aula, eu me formei em 2008 e em 2011 e 2012 eu fiquei fora da sala de aula por insistência do marido para trabalhar junto com ele numa empresa de marketing. [...] E aí eu voltei em 2013 para a sala de aula, sem o consentimento do meu marido e depois eu fui acostumando, pensei: você gosta desta área mesmo, e aí resolvi estudar, montei meu projeto de mestrado, meu projeto ficou bom, ele foi aprovado sabe, meu projeto passou no ano passado, só que eu perdi meu pai no dia da prova escrita... Eu entrei de novo agora, já fiz a prova escrita e estou esperando o resultado.

Sofia

Meu nome é Sofia, tenho 27 anos, sou formada em História, sou de Goiás. Eu venho de uma família que tem muitos tios, meus tios e minhas tias são professores, então eu sempre convivi bastante. Meu pai fez magistério, ele só não foi professor por uma coincidência da vida [...]. Então, eu sempre convivi bastante com outros professores e desde o meu Ensino Fundamental eu queria ser professora, mas não sabia do quê ... só que eu era muito quieta, muito calada, gostava muito da escola, gostava muito de estudar, mas eu sentava no último lugar da sala para ninguém me ver. Mas na 7ª série, no 8º ano hoje, eu passei para a escola militar e nessa escola tinha uns projetos extracurriculares e eu fui fazer teatro e foi aí que eu aprendi a falar um pouco, desinibir. Aí eu comecei a apresentar trabalho na sala de aula e comecei a gostar muito de História por causa do professor que [...] era muito bacana, fazia projetos com a gente, desenvolvia várias coisas e eu comecei a me interessar e escolhi fazer História, ser professora de História. E quando eu entrei no curso de História era para ser professora. [...] Eu me formei e comecei a dar aula em 2013, antes de defender minha monografia por causa da greve. [...] Eu peguei aulas numa escola, era a 7ª professora de História do ano. Foi a única vez que eu me questioneei, falei assim: Não sei se eu quero dar aula! Trabalhei lá um mês, o contrato era de 30 dias e simplesmente os alunos não sentavam, não existia essa parte de: Oi, bom dia! Eles só aprontavam. No fim eu pensei: O que eu faço? Eu vou montar atividades, leituras ... quem quisesse eu ia na carteira, ajudava, conversava e eu ainda orientava assim: Olha você se interessa em estudar? Sim professora. Então, muda de escola, pede para o seu pai te mudar de escola porque assim ... acho que tem escola melhor que você vai conseguir se desenvolver mais, porque nessa não dá. Teve um dia que eles soltaram uma bombinha na outra turma e todos saíram correndo, todos e a supervisora disse que eu não tinha domínio de sala, eu falei: Eu

não encosto a mão em aluno! [...] Então, eu falei ok, eu cumpri os 30 dias do meu contrato e decidi não continuar e ir me formar. E depois disso, passei os últimos três meses assim, tinha designação eu olhava, nessa época era possível pegar designação sem ter formado, eu falava assim: Ah acho que hoje eu não vou não! Porque eu fiquei naquela angustia lembrando daquela situação, mas eu falei: Não eu vou esperar o ano virar e no começo do ano vai dar tudo certo. Então, eu fui e peguei a minha primeira escola e trabalhei por um ano todinho e comecei a me adaptar e hoje, até o momento, eu não me vejo fazendo outra coisa por enquanto. Então é isso, eu tomei posse nesse ano no concurso, estou num momento mais tranquilo em relação a emprego e está legal.

Sara

Eu sou a Sara, eu me formei em matemática e esse processo de me tornar professora não foi nada assim organizado, nada planejado. Eu terminei o ensino médio e comecei a fazer um curso técnico em Meio ambiente no IFTM, Campus Sobradinho e aí terminando o curso eu cheguei no meu pai e falei: Pai eu acho que eu vou fazer vestibular, mas não sei se eu faço para História, Geografia, Letras, Biologia ou Matemática. E meu pai falou assim: Não Sara, faz matemática. Eu pensei: eu acho que vou fazer matemática mesmo porque é fácil de você entrar, apesar de ser difícil de sair. Eu entrei e graças a Deus eu consegui sair formada e no meio do curso antes de terminar e já comecei a lecionar. Dava aulas numa escola em tempo integral, consegui porque na época era bem mais fácil, agora é mais difícil. Eu já comecei a lecionar no meio do curso e uma coisa que me chocou muito foi que na Universidade tinha: data show, metodologia, didática, não sei o quê, não sei o quê. Na hora que eu entrei dentro da sala, que eu olhei para o quadro todo destruído, não tinha apagador, não tinha giz ... eu pensei: Cadê o data show da escola? Aí eu vi a distância que existe entre Universidade e escola pública. Mas mesmo assim eu nunca fui de desistir de nada, peguei realidades bem complicadas, peguei um contrato de dois meses numa escola que era assim bem tenso lá também. A professora que estava antes de mim, saiu de licença por depressão, porque um menino levou um revólver para dar um tiro nela ... então, lá fui eu dar aula para esses meninos. Eu fiquei um pouco preocupada, mas graças a Deus eu sempre tenho muita sorte, meus alunos acabam simpatizando comigo e não tinha uma aula que eu não saia com marca de batom, as alunas me beijavam, mas era bem complicado, bem difícil.

Ane

Boa noite eu sou a Ane. Eu tenho 38 anos, sou de outro estado, vim pra Uberlândia em 2007 e estou aqui desde então. Eu nunca soube na verdade o que eu queria ser, desde pequena eu sempre fui muito perdida, muito perdida, muito perdida. Muito tímida e perdida, tímida e perdida. (Risos). Eu cheguei ao ponto de com 15 anos implorar para o meu pai: Pai eu descobri o que eu quero de presente de 15 anos, eu queria ficar um ano sem estudar! Eu queria dar um tempo sabe, nunca gostei de escola, eu sempre achei muito chato, ficava de recuperação em todas as matérias, as vezes passava em uma. Era sempre muito difícil, quase reprovei na 8º série e me passaram, quase reprovei no 1º e me passaram, daí chegou no 2º ano eu reprovei em duas escolas ... era uma coisa esquisita. Eu nunca sabia o que eu queria fazer e chegou na época do vestibular, eu prestei para Sociologia em uma Universidade Federal, mas não deu e não tinha Sociologia em Universidade particular, haviam poucas opções porque foi em 97 ou 98. Então, eu fiz Psicologia na particular, passei na particular, entrei, mas eu não sabia o que queria, eu entrava em qualquer coisa, sempre perdida. [...] E aí uma amiga minha que já morava na Austrália há alguns anos disse: Ah vem pra cá! Eu disse: eu vou! (Risos). Ai eu falei: Ah eu preciso arrumar um trabalho. Daí eu arrumei um trabalho, eu trabalhava o dia inteiro como auxiliar administrativo, a noite eu ia pra faculdade e aí juntava o dinheirinho todo mês, bonitinho e tal. Aí com um ano e pouquinho que eu estava trabalhando, juntei dinheiro suficiente e falei assim: Vou! E aí fui ... só que eu fui sem muita grana achando que eu conseguir um emprego lá, mas me botaram muito medo com esse negócio de imigração, que a imigração vai te pegar ... meu Deus do céu! E aí acabei não arrumando emprego eu não tinha dinheiro para estudar e eu fiquei um ano assim, esquisita. Depois de um ano eu voltei, meu pai estava muito doente e aí eu falei: Ai eu não quero mais essa Psicologia não, eu estava no 5º período e tinha umas aulas em laboratório que você tinha que matar rato, tinha que injetar hormônio em pinto, tinha que matar o sapo, dar choque nos ratinhos, não sei o quê. E também eu não sabia direito o que queria e falei: Ah acho que eu quero Turismo! Mas eu nunca estudei inglês, nunca, nada, fui lá para a Austrália, morava com uma brasileira, mas enfim, fui e aprendi. Então, eu voltei e fui fazer turismo e meu pai faleceu, ele faleceu bem novinho com 48 anos e eu ainda consegui terminar ... Consegui terminar o curso. Ah e quando eu voltei da Austrália uma coisa mudou em mim, eu era muito tímida, eu tinha uma timidez até de responder presença na sala de aula, [...] na universidade na hora de apresentar trabalho eu chorava, ficava uns três dias sem dormir, chorava ... mas quando eu voltei de lá eu mudei, eu entrei no Turismo e alguma coisa mudou eu não sei se foi o fato de ter que me virar e falar, essas coisas. E aí eu comecei a falar, apresentar e isso foi uma coisa muito boa. E terminei o curso de Turismo e um mês depois a minha melhor amiga faleceu e eu fiquei muito mal, estava ficando

com uma cara que era amigo dela há uns anos e decidi passar um tempo na cidade dele. [...] Nesse tempo a gente se casou e decidimos mudar para Uberlândia. Eu cheguei aqui em Uberlândia e falei: Cara, o que é que eu vou fazer? Estava pertinho da UFU, eu vou fazer um MBA (Master of Business Administration), acho que o mais próximo que tem de Turismo era Gestão de Pessoas e eu decidi fazer. Achei muito ruim, tinha muito psicólogo, umas alunas esquisitas ... mas terminei e tal. Bem, eu tinha muitas amigas que faziam Segurança do Trabalho, daí eu falei: Ah eu vou fazer um curso Técnico de Segurança do Trabalho (risos). Aí eu fui fazer ... mas meu ex marido, que eu era casada, era professor de Geografia e minha mãe também foi professora, mas saiu assim foragida, desesperada, traumatizada da sala de aula ... então eu terminei esse curso Técnico de Segurança do Trabalho e falei: Mas não é isso! Aí eu falei acho que eu quero ser professora, aí eu fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e passei. Eu comecei a trabalhar numa agência de turismo, passei, larguei a agência de turismo e fui fazer Letras. Eu me separei logo no início do curso, fiquei meio perdida de novo, mas consegui concluir o curso de Letras e adorei. Porque assim eu acho que a profissão de professor tem pouco a ver ... tem muito a ver comigo, na verdade, tudo é muito dinâmico, muito diferente todo dia, você não tem aquela coisa o mesmo horário todo dia de 8 às 18, você nem sabe se é dia, se é noite se é nada. Sabe é tudo muito cheio de contato, e eu acho que eu preciso disso se não eu não teria ânimo, motivação para levantar e trabalhar. Tem a questão social que eu acho legal de você se sentir útil, a educação traz algum sentido para o trabalho, aí eu falei: Ah acho que é isso, acho que eu precisava de algum sentido para trabalhar, entendeu, e aí estou aqui.

Ana Carolina²³

Meu nome é Ana Carolina, tenho 35 anos. Sou de Goiatuba - Go, formada em Ciências Biológicas a 12 anos. Minha história como professora começou desde minha infância quando dava aula para minhas bonecas ou brincava de professora com meus amiguinhos da época. Utilizávamos o muro de taipa como nosso quadro de giz e ali a imaginação corria solta. Sempre gostei de ensinar, e me achava capaz para isso. Na escola, principalmente no colegial, fazíamos grupos de estudo, onde eu ensinava o conteúdo e algumas vezes dava aula particular para ajudar na renda... procurava abordar o conteúdo de uma forma mais didática que os professores, e assim ia me sobressaindo. Não sabia ao certo se quando crescesse seria professora, dizia que iria ser engenheira civil. Mas devido as situações financeiras escolhi o

²³ Ana Carolina não pôde estar presente no primeiro encontro, mas posteriormente pedimos que ela escrevesse sua apresentação seguindo as mesmas orientações dadas aos demais colaboradores do grupo.

curso que mais se aproximava com minha personalidade e de melhor acesso. Sendo assim, passei para o curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas... amor a primeira vista... era a luz que faltava para entender que ensinar-aprendendo era o que me completava ... vou ser Professora. Antes de terminar a graduação já estava em sala de aula, ministrando as matérias de Química (Ensino Médio) e Ciências (Ensino Fundamental), antes de tudo isso, já dava aulas bíblicas para as crianças de minha igreja, acredito que foi essa experiência que me despertou para a licenciatura.

Depois de apresentarmos os professores que seguiram como colaboradores nesta ciranda de desenvolvimento docente, iremos agora detalhar um pouco da proposta vivenciada.

3.3. A construção do *corpus* de pesquisa: registro, apreensão e descrição da realidade investigada

Para construirmos o *corpus* de pesquisa desta investigação optamos, como já foi dito, pelo desenvolvimento de um curso de extensão que foi organizado a partir da realização de sessões reflexivas. Desse modo, cada encontro foi pensado com o intuito de ser espaço “de criação de novas relações entre teoria e prática, permitindo que o professor possa compreender o que, como e o porquê de suas ações” (IBIAPINA, 2008, p. 97).

As sessões reflexivas foram apreendidas na íntegra fazendo o uso de dois gravadores que registraram o áudio de todas as discussões realizadas ao longo dos encontros. Esse material empírico foi posteriormente transcrito, transformando a palavra falada em texto, da maneira mais cuidadosa possível, fazendo apenas pequenos ajustes condizentes às normas da escrita.

Nesta seção apresentamos, com mais detalhes, a descrição dos cinco primeiros encontros realizados no curso de extensão, pois foi nesse período, principalmente, que foram tomadas as medidas mais importantes no sentido de construir um grupo de fato colaborativo.

Inicialmente quando planejamos o curso de extensão, estruturamos o cronograma abarcando dez sessões reflexivas, que ocorreriam com frequência quinzenal²⁴ e duração de três horas cada (das 18:00 às 21:00), de agosto a dezembro de 2016, conforme consta no Apêndice E. Entretanto, essa ideia foi apresentada aos colaboradores apenas como um esboço inicial para o desenvolvimento de nossas ações formativas, uma vez que se tratando de uma pesquisa do tipo colaborativa é imprescindível que pesquisadores e professores se envolvam no processo de

²⁴ Devido aos feriados, a distância entre o primeiro e o segundo encontro foi planejada para ser de uma semana, mas as posteriores, quinzenal.

coprodução do conhecimento por meio de uma postura colaborativa, horizontal e democrática (IBIAPINA, 2008).

O convite para desenvolver uma proposta em grupo cultivando princípios tão importantes e distintos do que é geralmente predominante nas formações contínuas que os professores costumam participar, foi pensado cuidadosamente. Com o intuito de criar um clima de aconchego, afeto e verdadeira colaboração, recebemos os professores no primeiro encontro numa grande roda organizada em uma sala de aula da UFU, com um farto lanche e sugerimos logo no início a audição da música “A nossa casa” de Arnaldo Antunes (2004), cujo destaque damos aqui ao seu refrão: “*A nossa casa é onde a gente está. A nossa casa é em todo lugar*”.

Ao utilizar essa canção, nossa intenção era que os professores se sentissem de fato à vontade, como se estivessem em casa, evidenciando que naquele espaço de desenvolvimento profissional todos seriam igualmente responsáveis pela coprodução do conhecimento, mesmo que cada um de nós tivesse funções distintas, além de demonstrar que o vínculo seria fundamental na qualidade das nossas partilhas, promovendo não só o desenvolvimento como profissional, mas também como sujeito.

Assim, para esse primeiro encontro planejamos nos apresentar, explicar a proposta do curso de extensão (APÊNDICE E), assinar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que podem ser visualizados no Apêndice F e conhecer os professores colaboradores compreendendo um pouco do modo como se constituíram professores e das motivações que os levaram até o curso.

Além disso, conversamos sobre pontos práticos relativos às datas, horários dos encontros, partilha do material produzido e apresentamos algumas ferramentas como sugestão para conduzir nossas atividades em grupo. Vale lembrar que essas estratégias foram discutidas com o grupo e acatadas somente com anuência de todos. Seguem as propostas apresentadas:

- a) **Audiogravação:** para apreender nossos diálogos sugerimos aos professores que os encontros fossem registrados por meio de audiogravação. Assim, com o consentimento de todos, fizemos as gravações em áudio que foram posteriormente transcritas.
- b) **Diário reflexivo:** termo que utilizamos para nos referir ao diário de campo, um caderno de anotações oferecido a todos os colaboradores para que pudessem registrar as impressões, pensamentos e sentimentos relativos a cada encontro. O diário de campo, segundo Flick (2004), é um instrumento de documentação utilizado para registrar o processo de aproximação a um campo e as experiências e problemas no contato com o

campo ou com os sujeitos da pesquisa, bem como a aplicação dos métodos. De acordo com Strausse Corbin (1990, apud FLICK, 2004), o caderno/diário de campo é essencial em toda a pesquisa, pois orienta o pesquisador em suas primeiras questões, nas decisões a serem tomadas em relação à teoria e ao campo empírico e, até mesmo, na definição do que será considerado ou não nas análises. Para Bosi (2003), o diário de bordo abarca registros, impressões e reflexões pessoais acerca de cada etapa que envolve a investigação, permitindo ao pesquisador estar consciente das potencialidades, dificuldades e dúvidas que permeiam o processo da pesquisa. Considerando que desenvolvemos uma Pesquisa Colaborativa em que cada participante tem papel importante, sugerimos no primeiro encontro que todos utilizassem o diário reflexivo, inclusive nós, e a ideia foi acatada. Combinamos que ao final do curso os professores nos entregariam os diários para que pudéssemos utilizar na análise do processo vivido, sendo devolvido posteriormente. Vale ressaltar que durante o curso lembrávamos os colaboradores sobre a importância de fazerem seus registros no diário reflexivo e abrimos a possibilidade de compartilharmos trechos das anotações feitas. Apesar disso, não houve grande envolvimento por parte dos professores com essa ferramenta, sendo variada a forma de utilização do caderno. Acreditamos que isso se deva à quantidade de tarefas em que os colaboradores estavam envolvidos: docência, compromissos pessoais, pós-graduação ou especialização. Além disso, o compromisso com o grupo era intenso, pois havia as leituras, as partilhas, discussões durante as sessões reflexivas e o envolvimento com as diferentes atividades que levava como proposta, segundo a temática trabalhada no encontro.

- c) **Elemento estético**²⁵: considerando que a Arte tem a capacidade de ampliar nossos sentidos, possibilitando entrarmos em contato com aspectos do nosso mundo interno e externo de um modo único e transformando nossa capacidade de entendimento sobre as coisas (ZANELLA, 2004; VIGOTSKI, 1999; SILVA, 2005), sugerimos que a cada encontro os participantes levassem um elemento estético (música, poema, conto, filme etc.) para compartilhar com o grupo, visando disparar nossas conversas sobre determinado tema. Apesar de utilizarmos, já no primeiro encontro, a música “A nossa casa” de Arnaldo Antunes, quando fizemos essa proposta ao final da primeira sessão reflexiva, os professores tiveram dificuldades em acolhê-la e preferiram, a princípio,

²⁵ Os elementos estéticos estão disponíveis no APÊNDICE H, nas páginas 213 a 217.

que fosse uma contribuição livre. No segundo encontro levamos uma charge como recurso estético e desse momento em diante, a cada encontro um professor/colaborador se dispôs a ficar responsável por partilhar um recurso estético com o grupo. E assim, essa ferramenta foi aos poucos se mostrando bastante potente à medida em que ia instigando, impulsionando à reflexão e, até mesmo, sintetizando as discussões realizadas.

- d) **Leituras teóricas:** como partimos do princípio de que nos constituímos e nos transformamos mediados pelo contato com o outro e o meio, a produção científica, é tomada aqui, como ferramenta valiosa ao desenvolvimento do sujeito, pois materializa o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. Por isso, combinamos com os participantes que a cada sessão reflexiva teríamos um material teórico que daria subsidio às nossas discussões. Por uma questão de afinidade pessoal e coerência científica, selecionamos textos que apresentam uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e que coadunam com os escritos de Vigotski e do Materialismo Histórico-Dialético. Esses textos fazem parte do campo teórico da Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica que despontou como teoria de denúncia e superação dos conhecimentos até então desenvolvidos no campo de encontro entre a Psicologia e a Educação. Maria Helena Souza Patto traz em seus escritos, contribuições relevantes referentes às raízes epistemológicas da Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica. A autora parte da teoria marxista ao apontar a necessidade de compreender as questões concernentes à escola de modo contextualizado, considerando os aspectos sociais, políticos e econômicos da realidade que a engendra (PATTO, 1981; 1984). Essa proposta trazida pela autora justifica, inclusive, a utilização do termo “crítica” no nome dessa teoria, uma vez que localiza o foco dado ao questionamento da realidade que nos é apresentada como natural e à necessidade de compreender os acontecimentos, considerando o seu processo de construção social. Isto vai ao encontro da crítica marxista que sinaliza para a relevância de entender o objeto em sua essência, não se restringindo apenas a realidade aparente das coisas (PATTO, 2000). Nessa perspectiva, a Psicologia Escolar em uma vertente crítica pretende promover o desvelamento dos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais que determinam a Educação e todas as relações que se dão no ambiente escolar. Seu intuito é superar a naturalização de problemas sociais e a culpabilização do indivíduo, geralmente o estudante, pelas dificuldades no processo de escolarização, abrindo espaço para a construção de novos

olhares, relações e práticas na escola (CHECCHIA, 2015). Em decorrência disso, apostamos nas contribuições da Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica para guiar os estudos e discussões promovidas no grupo colaborativo de formação contínua de professores. À medida que conhecíamos de maneira mais aprofundada esse campo de conhecimento, percebíamos quantas contribuições ela poderia oferecer para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que, possibilita refletir sobre a realidade superando a visão individualista e dicotomizada inerente as concepções positivistas de ciência.

Além dessas ferramentas que foram previamente pensadas para serem utilizadas ao longo do processo formativo, segundo a temática trabalhada em cada encontro, utilizamos também outros recursos que trouxeram significativa contribuição para a composição do nosso *corpus* de pesquisa: desenhos, construção de cartazes, cartas reflexivas²⁶, atividade de completar frases, questionários etc.

Ao final da primeira sessão reflexiva deixamos como atividade para o encontro seguinte a leitura do projeto de pesquisa da referida investigação e de um resumo que fizemos sobre a Pesquisa colaborativa. Além disso, propusemos a reflexão sobre as expectativas que os colaboradores tinham em relação ao curso e sobre os principais desafios e crises que estavam vivenciando como docentes, para iniciarmos o levantamento das necessidades do grupo.

Iniciamos o segundo encontro com a confecção de um crachá para facilitar nossa comunicação em grupo. Inspiradas numa experiência anterior com outros grupos, sugerimos que cada um fizesse um desenho que representasse o que era ser professor e colocasse o seu nome. Assim, além de termos uma forma fácil de aprender e lembrar do nome de todos, foi possível conhecê-los melhor e compreender um pouco sobre o universo de sentido do grupo, já iniciando uma reflexão acerca da questão da identidade profissional.

Sobre esse momento, fizemos o seguinte registro:

Luciana: *Observei que de modo geral, eles buscaram representar quem eles eram como professores. Por meio dos desenhos e falas, senti que ser professor para eles, era muito mais do que um trabalho, uma função com foco na transmissão de conhecimento. As falas dos professores estavam repletas de sentimentos, angustias, alegrias. Dentre os desenhos e as definições apresentadas sobre o que é ser docente haviam: sentir diferentes emoções; ser*

²⁶ Chamamos de “cartas reflexivas” as cartas que solicitamos que os professores produzissem expressando suas reflexões acerca do processo vivido no grupo colaborativo.

fluxo que se encontra com outro sujeito em movimento; mediar a diversidade; apresentar/levar o mundo para a sala de aula; vida; espiral; ponte; ligação; descobertas; surpresas; frutos. (Diário reflexivo da pesquisadora)

Após essa atividade partimos para a discussão do projeto de pesquisa e do texto sobre a Pesquisa Colaborativa. Essa escolha foi tomada seguindo a orientação de Ibiapina (2008) de iniciar o trabalho, na perspectiva colaborativa, compartilhando com os professores colaboradores todos os detalhes do processo de pesquisa, estimulando-os a participarem ativamente de cada etapa vivenciada. Nesse sentido, conversamos sobre o tema, o objeto de investigação, o objetivo, as concepções teóricas que davam subsídio ao trabalho, a metodologia utilizada para construir o *corpus* de pesquisa, os caminhos escolhidos para fazer as análises das informações e a forma de divulgação dos resultados.

Foi interessante apreender o envolvimento e participação de todos nessa discussão, conforme algumas anotações no diário:

Luciana: *Quando, no momento seguinte, fomos conversar sobre o projeto de pesquisa e a Pesquisa Colaborativa, muitos deles haviam feito a leitura e demonstraram um bom entendimento sobre o assunto. Eles pareceram muito interessados e atentos. (Diário reflexivo da pesquisadora)*

Esse momento foi importante, pois possibilitou sensibilizá-los sobre os princípios da Pesquisa Colaborativa, esclarecendo as características principais dessa metodologia de investigação e negociando as atribuições e papel de todos envolvidos nesse processo: pesquisadora/mediadora/colaboradora e professores colaboradores.

Com o intuito de construir um grupo colaborativo em que todos tivessem voz, participação ativa e que ficassem claros todos os pontos concernentes às sessões reflexivas, propusemos também a construção de um contrato, visando nortear os preceitos que iriam orientar nossos encontros. Então, baseadas em experiências anteriores como estudante e como docente sugeri que refletissem sobre as seguintes questões: *O que vocês acham que deve haver em nossos encontros para que sejam proveitosos e prazerosos? Quais regras podemos estabelecer entre nós, pensando num andamento tranquilo para o grupo? O que vocês professores colaboradores e nós pesquisadoras colaboradoras precisamos fazer, pensando na construção de um espaço favorável à aprendizagem?*

Sugerimos que refletissem em grupo sobre essas questões e também nas regras para depois expormos e refletirmos juntos sobre o que é ou não conveniente e, assim, definimos o contrato. Mas, nessa ocasião, devido ao adiantado da hora e espontaneidade dos professores, assim que apresentamos as questões norteadoras, eles já foram verbalmente trazendo suas sugestões. Então, democraticamente definimos o seguinte acordo para nos ajudar na organização e condução das sessões reflexivas:

Contrato

1. Participação sincera de todos.
2. Apresentação de relatos que contribuam com a prática docente e que colaborem diretamente com o desenvolvimento da pesquisa
3. Fazer uso de leitura de textos e utilização de outros recursos (relatos, elementos estéticos etc.) para promover debates que auxiliem na aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores.
4. Envolvimento e comprometimento com todas as atividades propostas no grupo (atividades a serem feitas durante os encontros, atividades a serem feitas em casa, elemento estético, lanche, diário reflexivo, leituras, presença nos encontros, além de acompanhar o e-mail frequentemente).
5. Colaborar uns com os outros, tendo em vista o processo formativo dos professores e da pesquisadora em questão.
6. Trazer textos que possibilitem uma maior compreensão das correntes da Psicologia Educacional e Escolar, especialmente a Psicologia Histórico Cultural e Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica, no intuito de possibilitar que cada professor possa rever a sua prática e fazer identificações que lhes ajudem a transformar a sua prática pedagógica.
7. Diálogo horizontal e honesto entre todos os participantes.
8. Sigilo/Postura ética – manter o que for partilhado no grupo entre nós, não compartilhando os relatos feitos pelos colegas, apenas as atividades e relatos próprios com o intuito de evitar identificações que possam vir a causar constrangimento no ambiente de trabalho.
9. Respeito e acolhimento a diversidade de pensamento e posturas.
10. Horário: das 18:00 às 21:00, pensando em lanche até 18:30 no máximo e ter o teto para encerrar até às 21:30.

11. A frequência do grupo será quinzenal²⁷, com possibilidade de reavaliar e marcar encontros extras, caso necessário.
12. Enviar as atividades e leituras a serem feitas, preferencialmente, na terça-feira²⁸ em que não temos encontro presencial.
13. O lanche será também organizado coletivamente. A cada semana dois colaboradores ajudarão e estes serão definidos no encontro anterior.
14. A cada encontro dois colaboradores ficarão responsáveis por trazerem um recurso estético que amplie nossas discussões sobre a docência, a escola, a prática pedagógica e temas afins. (Contrato construído na 2ª sessão reflexiva com os professores colaboradores)

O contrato tem a intenção de nortear nossa convivência em grupo e não de determinar de maneira rígida como cada um deve se comportar. A ideia não é criar regras coercitivas e sim orientações que ajudem o grupo a estar mais organizado e envolvido. Dos pontos apresentados no contrato, destaco o item 2 que evidencia a preocupação dos professores não só com o seu processo de desenvolvimento profissional, mas também com a pesquisa em si; o item 13 que propõe que o lanche seja também uma responsabilidade coletiva, evidenciando o envolvimento de todos com cada detalhe do processo vivido e a concordância em contribuir com a apresentação de um elemento estético disparador a cada encontro, como consta no item 14.

Vale acrescentar que no segundo encontro contamos com a participação de nove dos 16 professores que estavam presentes no encontro anterior, além de uma nova colaboradora. A redução do número de professores, à princípio, nos trouxe certa preocupação, mas após o encontro, observando o envolvimento de cada colaborador e a intensidade de nossas discussões, sentimos que em um grupo menor, poderia haver maior qualidade em nossas partilhas.

Seguindo as recomendações de Ibiapina (2008) sobre a sistematização da Pesquisa Colaborativa, decidimos dedicar o terceiro encontro todo, ao levantamento das demandas do grupo, com o intuito de definir os temas a serem discutidos de modo verdadeiramente coerente com as necessidades dos professores. Entretanto, antes mesmo desse momento, várias manifestações dos colaboradores já traziam indícios de suas necessidades formativas.

²⁷ Propusemos inicialmente que os encontros fossem quinzenais. Entretanto, devido a um feriado o intervalo entre o primeiro e o segundo encontro foi semanal e do segundo para o terceiro, quinzenal. Quando nos encontramos na terceira sessão reflexiva, os professores partilharam que acharam muito longo o intervalo de quinze dias, então passamos a nos reunir com frequência semanal a partir de então.

²⁸ As sessões reflexivas aconteciam nas terças-feiras. Como a partir do terceiro encontro passamos a estar juntos semanalmente, o material para o encontro seguinte era compartilhado às quartas-feiras.

No primeiro encontro, quando foram falar de sua trajetória de constituição profissional, alguns professores justificaram o interesse em participar do curso de extensão apontando suas expectativas e citando algumas dificuldades enfrentadas:

Ao contar sobre o seu trabalho na biblioteca Laura disse em relação aos estudantes:

Laura: *Às vezes eles me procuram para conversar ou para perguntar algo e eu fico pensando em como ajudar, como orientá-los e foi por isso, que eu procurei por esse curso.*

Ao falar sobre seu trabalho como professor na escola de um presídio Thiago, diz:

Thiago: *Espero do curso esse auxílio, porque é uma realidade muito distinta da que eu vivi no período em que eu fiquei de designação porquê a questão da liberdade; a questão da grade; como é a função do educador pensando no processo de ressocialização; os utensílios de didática. Pois você não pode levar um acervo diferente; você tem que ser revistado todos os dias para entrar e todos os dias para sair; não tem a possibilidade de falar “Vamos lá”, vamos lá onde? Porque eles estão presos e não podem sair; não pode haver piadinha nenhuma ... é outra realidade. Eles te zoam: não dá para falar “E aí tudo bem?”, pois eles vão dizer que não. Ou seja, existem algumas limitações, existe um grupo de pedagogos e supervisores que acabam nos ajudando, mas eu sempre tento entrar em contato com uma realidade diferente para aprimorar meus conhecimentos.*

Beatriz: *E eu acho que o curso vai ser bom para eu ajudar os meninos com algumas coisas e até a gente mesmo, com algumas situações que passam dentro da sala de aula.*

Cauã: *E eu cheguei até aqui primeiro por tentar discutir sobre este estar além e porque eu trabalho na escola com um projeto de Cidadania e direitos Humanos, eu trabalho teatro discutindo Cidadania e direitos Humanos e enfrento alguns desafios.*

Jessy: *E o meu interesse pelo curso foi porque na minha dissertação eu trabalhei sobre a complexidade na sala de aula, então eu abracei vários aspectos, deixei de trabalhar aquela caixinha que é tão comum na educação: dissertação sobre educação, sobre a sala de aula, pega-se um aspecto e trabalha. Eu abracei muitas pessoas ali, estudei a teoria da complexidade que é da física, coloquei tudo no mesmo balaio e escrevi a minha dissertação.*

Então, toda vez que ouço falar sobre psicologia com educação me interessa, pois, outras áreas me agregam muito como professora, por isso, o interesse no curso, para eu ter mais de outras leituras de outras áreas.

Aurora: *Encontrei e tenho encontrado muitos desafios na sala de aula e o que me motivou a me inscrever no curso foi isso, porque eu vi que a proposta do curso era a gente desvendar esses desafios e procurar caminhos, né! Eu espero que a gente encontre esses caminhos.*

Camila: *E, resumindo bastante, eu gosto muito da área da Psicologia, eu acredito que ajuda muito, eu acredito não, eu tenho certeza, porque eu leio muito, sempre leio vários livros sobre a Psicologia, sempre leio e gosto. [...] E foi um amigo meu que é da área da filosofia que postou no grupo o cartaz e assim que eu vi que era na área da Psicologia, eu me interessei e me inscrevi. Tanto é que o mestrado que eu montei também é nessa área, sabe? A questão que hoje os professores enfrentam e eu enfrentei, eu enfrentei num sofrimento mesmo, que é a questão da indisciplina, isto aí levou um tempinho para mim ... tenho desafios ainda nessa área ... o professor sofre muito com isso, a indisciplina é um caso extremo que está levando os professores a abandonarem a carreira.*

Sofia: *Hoje eu trabalho numa escola que atende muitos alunos com necessidades especiais e eu me lembro: Eu fiz um curso que mais da metade dele é de licenciatura, muitas disciplinas de licenciatura e eu não me lembro de nenhuma vez a gente discutir algo nas aulas de licenciatura para atender, por exemplo, alunos com necessidades especiais. Eu tenho aluno com síndrome de down, eu tenho aluno com retardo, tem vários casos, três ou quatro casos na mesma sala com uma turma de 25 a 29 alunos. Então, eu tenho que administrar todas essas diferenças, eu tenho que administrar os preconceitos, eu tenho que administrar os conflitos. Então, quando eu vi esse espaço, eu falei: Talvez é um espaço que pode pelo menos me ajudar a pensar essa realidade, porque realmente o nosso curso ... eu acho que os cursos de licenciatura eles ficam fora da realidade do que é a escola hoje. (Transcrição da 1ª sessão reflexiva)*

No segundo encontro, quando foram explicar os desenhos que fizeram no crachá representando o sentido da docência para eles, também houve falas muito interessantes que já traziam contribuições para o levantamento das necessidades do grupo:

Aurora: *Com relação a sexualidade, a bullying como é o meu segundo ano em sala de aula, eu tenho muita dificuldade para lidar com situações que aparecem relacionadas a isso na sala de aula. Eu saio correndo, vou em busca da direção e falo: Gente me ajuda, surgiu um problema ali! Inclusive, na semana passada um aluno desenhou um pênis no caderno do colega. Aí o colega veio me reclamar e eu falei: Meu Deus, o que eu faço? (Risos). Na verdade, foram dois pênis grandes na folha do caderno que tinha a matéria. E eu falei: O que eu faço? Eu corri e fui procurar a vice-diretora e falei: Estou com esse problema aqui, com essa situação que eu não sei como resolver. Ela falou assim: Se fosse eu, eu resolvia assim, assim, assim. Então eu falei: Eu vou tentar resolver da sua forma. E assim, consegui, mas ainda me senti muito insegura e eu acho que se a gente tiver um momento para falar sobre isso aqui, eu quero aprender. [...] E também situação de bullying na sala de aula é frequente. E assim, nessa a diretora entrou na sala de aula e eu prestei bastante atenção na forma como ela mediu. Eu falei, não: Eu vou aprender, né? Eu sinto muito problema, me falta mesmo jeito para aprender a lidar com essas questões.*

Ana Carolina: *Esses dias eu cheguei na sala e um aluno desenhou em todas as carteiras um pênis, em cima da cadeira, eu sentei tinha um. Na carteira dele parecia uma Kama sutra, eu falei: Como assim? Sexto ano, só que ele é maior, está fora da faixa etária para a idade. Os pequeninhos falaram assim: Tia? E eu falei: Moço o que eu que faço com você, me ajuda? Ele disse: Não professora, não precisa fazer nada não. Eu disse: Você sabe que eu preciso chamar a vice-diretora e fazer uma ocorrência, né?! (Transcrição da 2ª sessão reflexiva)*

As dificuldades eram apontadas em diferentes momentos, tanto que ao final do segundo encontro cheguei a questionar a necessidade de haver um momento específico para o levantamento das necessidades formativas dos professores. Foi nessa ocasião também que tomei consciência que as demandas dos professores não tinham uma relação direta com a questão da medicalização do ensino, foco que pretendia dar às discussões no grupo.

Luciana: *Percebi com clareza que as demandas dos professores colaboradores não se relacionavam diretamente com a medicalização do ensino, o foco que eu pensava a princípio quando construí o projeto. Senti-me como se flutuando ... um pouco perdida, mas também feliz com os possíveis temas que iríamos trabalhar e com os quais também tenho afinidade e gosto. Preciso ir em busca de fazer uma boa seleção de textos sobre esses temas. Mas para*

quê fazer um encontro só para levantar as demandas, se elas parecem já ter surgido? (Diário reflexivo da pesquisadora)

Mesmo assim, retomando as recomendações de Ibiapina (2008), decidimos manter o foco no levantamento das necessidades no terceiro encontro, especialmente porque a autora considera fundamental conhecer mais profundamente as temáticas que os professores desejam apreender, as dificuldades na prática profissional, as lacunas percebidas em sua formação inicial, suas experiências profissionais e suas aspirações antes de definir o cronograma dos encontros e os textos utilizados como referência.

Então, solicitei que os colaboradores levassem para esse momento uma reflexão escrita em folhas separadas sobre três pontos: o primeiro se referindo a uma situação desafiadora que viveu na prática docente, na forma de um relato de caso; o segundo apontando as principais crises que experimentavam como docentes e o terceiro citando as lembranças que tinham sobre os conteúdos trabalhados na disciplina Psicologia da Educação, que cursaram na graduação. No encontro criamos três espaços em diferentes lugares da sala para que pudessem fixar, cada um, sua produção, de modo que pudéssemos passar por cada nicho conhecendo um pouco mais sobre a formação e a prática profissional dos professores.

Esse material apontou, de modo geral, para aspectos determinantes para a definição do cronograma do curso de extensão.

Em relação às lembranças acerca da disciplina Psicologia da Educação, de modo geral, não houve referência aos conteúdos da Psicologia Escolar, muito menos numa perspectiva crítica, evidenciando a fragilidade nas discussões feitas sobre o cotidiano da escola. Abaixo é possível observar:

Ana Carolina e Ane: *Não se lembravam de nada.*

Beatriz: *Considerava que a disciplina havia sido dada muito cedo no curso, por isso, não tinha aproveitado bem. Lembrava de discutirem: as fases do desenvolvimento humano, Piaget e as fases da aprendizagem.*

Thiago: *Citou o construtivismo, Piaget, não ter prova, autoavaliação, debates, aulas dinâmicas.*

Aurora: *Comentou que as aulas cansativas com o foco nas fases do desenvolvimento.*

Sara: *Trouxe algumas palavras – afeto, aulas dinâmicas, divertidas, avaliação diferenciada, leitura durante as aulas, mas não se lembrava de nenhum conteúdo.*

Sofia: *Disse se lembrar de estudarem Piaget e Vigotski. (Diário reflexivo da pesquisadora)*

Com relação às crises e dificuldades profissionais vivenciadas, os professores citaram:

Ana Carolina: *Dificuldade em fazer parceria, falta de reconhecimento financeiro e de carinho, falta de interesse dos estudantes, dificuldades em lidar com a inclusão de pessoas com deficiência.*

Aurora: *Ansiedade frente aos desafios encontrados na escola, violência, indisciplina, desinteresse, falta de recursos na estrutura da escola, excesso de trabalho, bullying e dificuldade em lidar com as questões ligadas a sexualidade dos estudantes.*

Thiago: *A formação do professor que dá aulas no sistema prisional, religiosidade imposta pela instituição, distância, pois o local de trabalho fica na zona rural e falta de material didático.*

Sofia: *Falta de identificação do estudante com o sistema de ensino conservador e antigo.*

Cauã: *Falta de espaço adequado para aulas diferentes, cobrança em ser criativo e fazer doações financeiras para a escola.*

Sara: *Dificuldades em ter uma postura profissional diferente diante do modelo tradicional de ensino, medo, timidez, comodismo, falta de recursos e apoio por parte dos dirigentes da escola, pouca autonomia e burocracia. (Diário reflexivo da pesquisadora)*

E, por fim, sobre o relato de um caso desafiador:

Beatriz: *Contou uma situação em que foi desafiada pela aluna e a mandou para fora da sala.*

Sofia: *Falou sobre o trabalho com os alunos com deficiência e com problemas sociais.*

Ana Carolina: *Também citou uma situação relativa ao trabalho com uma criança com deficiência.*

Cauã: *Relatou uma situação ligada à expressão da energia sexual e libido de modo agressiva.*

Thiago: *Trouxe uma situação envolvendo preconceito, diversidade e bullying.*

Sara: *Expôs um caso em que houve agressividade entre os alunos e contra o professor, sexualidade descontrolada por parte dos estudantes (um aluno passou a mão em partes íntimas do seu corpo) e falta de apoio da direção.*

Aurora: *Relatou um caso envolvendo inexperiência, medo. (Diário reflexivo da pesquisadora)*

Refletir sobre os pontos trazidos pelos professores colaboradores com o intuito de definir as temáticas a serem trabalhadas, levou-nos aos seguintes questionamentos:

Luciana: *Como acolher os professores, cuidar deles e estimular mudanças em sua atuação frente a um cenário tão desfavorável?*
Como ter novas práticas num sistema educacional antigo que limita e tolhe a atuação do professor?
Como escolher textos que os deixem conscientes dos diferentes fatores que determinam o sistema escolar, sem paralisá-los, enchendo-os de ânimo?
Como não fazer do curso de extensão um espaço de mais cobrança sobre os ombros dos professores? (Diário reflexivo da pesquisadora)

Ponderando cuidadosamente sobre essas questões definimos, a partir de todos os elementos apresentados pelos professores colaboradores, as seguintes temáticas como foco do curso de extensão:

1. *Estrutura física da escola, espaço, material, tradicionalismo.*
2. *Agressividade, indisciplina, desinteresse, relação professor-estudante.*
3. *Inclusão e atendimento educacional especializado.*
4. *Sexualidade, diversidade, preconceito, bullying.*
5. *Relacionamento com a direção, supervisão e colegas de trabalho, burocracia, falta de apoio.*
6. *Ser professor, remuneração, excesso de trabalho, formação continuada, autonomia, medos, saúde do trabalhador. (Diário reflexivo da pesquisadora)*

Feito esse levantamento, nos dedicamos a pensar sobre a ordem dos temas, as referências que seriam utilizadas, a forma como os encontros seriam conduzidos e demais detalhes. Esse momento só se deu ao final do quinto encontro, pois antes disso, passamos o quarto e o quinto encontros conversando sobre as principais abordagens da Psicologia da Educação que se especializaram no estudo dos processos de aprendizagem. Essa ideia foi sugerida por Thiago ao final da nossa segunda sessão reflexiva, depois de conversarmos sobre

o projeto de pesquisa dessa investigação. O professor ponderou que seria importante conhecerem melhor todas as abordagens, como meio para refletirem de modo mais consciente sobre as teorias que sustentam a atuação deles em sala de aula.

A princípio, o pedido de Thiago nos preocupou, pois pensamos que não teríamos tempo hábil para trabalhar tantos temas em dez encontros, tanto que, ao final, realizamos na verdade 16 sessões reflexivas. Entretanto, consideramos de fato importante que eles se apropriassem com mais profundidade das teorias que sustentaram e sustentam a formação e atuação deles como docentes. Assim, nos dedicamos na terceira e quarta sessão reflexiva ao estudo das seguintes abordagens: Inatista-maturacionista, Comportamentalista, Piagetiana, Histórico-Cultural, fechando com a discussão sobre a história e principais pressupostos da Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica.

Sempre atentas aos passos sugeridos por Ibiapina (2008) para conduzir as sessões reflexivas, observamos que esses encontros iniciais já foram repletos de momentos de descrição da prática profissional, reflexões sobre os fundamentos que norteiam a prática pedagógica e até de confrontação da própria atuação como professor. Sobre isso, constaram algumas anotações no diário reflexivo:

Luciana: *Durante a discussão sobre o Inatismo-maturacionismo, Ana Carolina comentou em acordo com essa abordagem, sobre a diferença que sentia na capacidade de aprendizagem dos estudantes das escolas particulares, filhos de profissionais de renome, em comparação com os estudantes da escola pública. Aproveitei para conversarmos um pouco sobre a teoria da carência cultural e problematizar a questão das influências genéticas e histórico-culturais sobre o processo de aprendizagem dos sujeitos.*

Outro ponto importante ocorreu quando, durante a discussão sobre o Comportamentalismo, Ana Carolina comentou que dava em sua turma o diploma para o melhor aluno do ano. Ane achou a ideia legal, mas Thiago e Cauã disseram não gostar dessa prática. Estimulei conversarmos mais sobre isso, visando entender o que pode estar por trás dessa ação. Aqueles que discordaram citaram que esse tipo de reforço estimulava a competitividade, arrogância, exclusão etc.

Ana Carolina permaneceu atenta e tranquila como se refletisse sobre sua própria atuação, disse que estava se sentindo como se não soubesse dar aula, pois acreditava que era uma boa professora por conta de tais posturas. Busquei acolhe-la falando sobre a importância dessa nossa conversa para a sua constituição profissional, sobre como cada sujeito recebe

as informações de um jeito diferente, sobre a riqueza daquele espaço de troca que já nos provocava tantas desconstruções e construções. (Diário reflexivo da pesquisadora)

A riqueza das sessões reflexivas como ferramentas para mediar o desenvolvimento profissional docente já nos surpreendia logo nos primeiros encontros com o grupo. Encantava-nos também a verdadeira colaboração que se estabelecia entre nós participantes do grupo, de forma que, ao longo do processo, há todo momento eram trazidas novas sugestões e modificações no modo como nos organizávamos, reverberando, até mesmo em alterações no nosso contrato:

- No terceiro encontro tínhamos passado pela experiência de nos encontrarmos semanalmente e quinzenalmente. Nessa ocasião comentamos que tínhamos achado muito longo o intervalo de quinze dias entre nossas sessões reflexivas e Cauã se manifestou imediatamente dizendo que essa distância poderia esfriar o envolvimento com o grupo e com as atividades propostas. Todos concordaram e, desde então, passamos a nos reunir com frequência semanal.
- Nesse mesmo encontro Cauã e Thiago haviam ficado responsáveis por levar um elemento estético para nos auxiliar na discussão da temática do dia e verificamos que o tempo era curto para nos dedicarmos com atenção às duas obras. Desde então, decidimos que, a cada encontro, teríamos apenas um recurso artístico.

E assim, à medida que caminhávamos juntos como colaboradores no curso de extensão, a pesquisa ia ganhando contorno. Ao final, considerando as demandas dos professores e da pesquisa em si, nosso cronograma se configurou da seguinte forma:

Tabela 3 – Cronograma das sessões reflexivas

Sessões	Temas	Referências
1º	Conhecendo os participantes e constituindo o grupo	Não houve
2º	Projeto de pesquisa e Pesquisa Colaborativa	Projeto de Pesquisa “O desenvolvimento profissional docente à luz da Psicologia Escolar Crítica: uma proposta colaborativa” e o texto “A pesquisa colaborativa como metodologia de investigação no desenvolvimento profissional docente – tecendo reflexões”, ambos de autoria da pesquisadora e não publicados.
3º	Levantamento das demandas do grupo	QUEIROZ, B. C. Foram muitos os professores. In: Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados

		contados por alguns dos nossos melhores escritores. São Paulo: Editora Gente, 1997.
4º	Teorias da Aprendizagem	FONTANA, R.; CRUZ, N. Psicologia e Trabalho Pedagógico . São Paulo: Atual, 1997.
5º	Teorias da Aprendizagem	FONTANA, R.; CRUZ, N. Psicologia e Trabalho Pedagógico . São Paulo: Atual, 1997.
6º	Palestra Leonardo Boff – “Pequenas utopias” ²⁹	Não houve
7º	Psicologia Escolar e a A escola como espaço sociocultural	ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. Cadernos de Psicopedagogia [online], vol. 6, n. 11, 2007. CHECCHIA, A. K. A. Contribuições da psicologia escolar para a formação de professores. In: Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED . UFSC, Florianópolis. 2015. DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura . Belo Horizonte: UFMG, 1996.
8º	Relação professor-estudante	LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia . Vol. 20, no 2, 2012.
9º	Relação professor-estudante	LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia . Vol. 20, no 2, 2012.
10º	PEC, ocupação dos secundaristas ³⁰ , indisciplina e violência na escola	SOUZA, B. P. Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada. In: MACHADO, A.M. e SOUZA, M.P.R. (orgs.). Psicologia Escolar: em busca de novos rumos . São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. SOUZA, M. P. R. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIEGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.). Políticas públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar . São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 229-243.
11º	Inclusão e atendimento educacional especializado	OHL, N. G.; ANGELUCCI, C. B.; NICOLAU, A. M.; HONDA, C. Escolarização e Preconceito: lembranças de jovens com e sem deficiência. Psicologia Escolar e Educacional (Impresso) , v. 13, p. 243-250, 2009.
12º	Medicalização da educação e da vida	MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. Psicol. Esc. Educ. , Maringá, v. 16, n. 1, p. 136-142, June. 2012.
13º	Sexualidade, diversidade, preconceito, bullying	COSTA, M. L. S., BARROCO, S. M. S. Formação humana e violência na escola: contribuições da psicologia histórico-cultural. XI Jornada HistedBr , 2013. MEIRA, M. E. M., QUEIROZ, A. B., OLIVEIRA, I. A., MORAES, R. Q., OLIVEIRA, T. H. Psicologia Escolar, desenvolvimento humano e sexualidade: projetos de

²⁹ Soubemos um dia antes de nosso sexto encontro que o Leonardo Boff, importante teólogo, escritor e professor universitário expoente da Teologia da Libertação, iria proferir uma palestra na Universidade em que realizávamos nosso curso de extensão. De comum acordo, decidimos ir juntos para a palestra, considerando a importância das contribuições das palavras de Boff para o entendimento do momento político que estávamos vivendo na educação.

³⁰ Na semana da décima sessão reflexiva, a maioria das escolas de nossa cidade estava sendo ocupada pelos estudantes secundaristas, devido à tramitação da PEC 451. Isso repercutiu no trabalho dos professores que levaram tal demanda para nosso curso e, inclusive, alguns de nós, a partir da discussão feita, desenvolvemos uma oficina em uma das escolas ocupadas.

		orientação sexual em instituições educacionais. Revista Ciência em Extensão , 2(2), 21, 2006.
14º	Ser professor e condições de trabalho docente	FACCI, M. G. D. et al. Reflexões sobre os caminhos e descaminhos de “ser professor”: uma contribuição da Psicologia. Revista do Departamento de Psicologia da UFF , Niterói, v. 16, n. 2, 2004.
15º	Síntese do processo vivido	Não houve
16º	Analisando a participação no Curso de Extensão	Não houve.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao longo de todo o processo estiveram presentes os relatos sobre a prática profissional, a apreensão de novos conteúdos, a confrontação da própria prática e também a construção de novas possibilidades de atuação como docente. Trazemos como exemplo o relato que Sofia e Sara nos deram, meses depois do encerramento de nossas atividades:

Por *e-mail* Sara relatou:

Sara: “Estou com quatro turmas de 6º anos e já fiz o contrato com eles, está sendo uma benção. Levo um som e ouvimos músicas clássicas durante a aula e nos intervalos deixo eles ouvirem as músicas que eles gostam.”

Num encontro casual pelos corredores da Universidade, Sofia contou:

Sofia: “Comecei as atividades com novas turmas nesse ano. Fiz o contrato com todas as turmas e o relacionamento com os estudantes está ótimo. Negociamos a utilização do celular em sala de aula, reportei isso à direção, que apoiou. Esse recurso serviu como meio de me aproximar de alguns estudantes que vieram de outras escolas com uma postura mais arrogante.”

De modo mais aprofundado, esses aspectos, somados a outros, serão analisados na próxima seção, depois de detalhar a metodologia de análise do material empírico.

3.4. Núcleos de Significação: metodologia de análise do *corpus* de pesquisa

Para alcançar o objetivo proposto nessa investigação, tendo em vista a extensão e complexidade do *corpus* de pesquisa construído, consideramos importante delimitar o percurso metodológico que utilizamos para guiar meu olhar sobre o material empírico produzido.

Como procedimento de análise optamos pela proposta dos Núcleos de Significação que orienta partir do empírico expresso na fala, nos gestos e demais elementos de comunicação registrados pelo pesquisador para, assim, compreender as zonas de sentido expressas pelos sujeitos de pesquisa (AGUIAR & OZELLA, 2006; NAVES, 2011).

Nessa perspectiva, a compreensão do *corpus* de pesquisa deve partir da ideia de que as palavras apresentam um significado construído em um dado contexto histórico e social e, ao serem expressas pelos sujeitos, estão impregnadas pelos sentidos de quem a emite. E o ponto de partida na análise deve ser este, a palavra, visando apreender os elementos de mediação que constituem a expressão dos sujeitos colaboradores da pesquisa (AGUIAR E OZELLA, 2006).

Para concretizar essa proposta de análise, Aguiar e Ozella (2006) sugerem algumas etapas:

- Leitura inicial, recorrente, flutuante e cuidadosa do material empírico produzido;
- Elaboração de pré-indicadores de análise, destacando os trechos mais significativos, com forte teor emocional e ainda que apresentam contradições, ambivalência e repetição;
- Agrupamento dos pré-indicadores, por complementaridade, similaridade ou contradição, criando indicadores iniciais de compreensão dos dados;
- Construção de núcleos de significação, que serão elaborados a partir da organização dos indicadores, de modo a identificar zonas de sentido que ajudem na compreensão dos fenômenos investigados;
- Análise dos núcleos de significação, por meio do exercício de articulação entre eles, os contextos mais amplos que constituem a realidade investigada e o referencial teórico pertinente.

Em síntese, o intuito dessa modalidade analítica é realizar uma aproximação das zonas de sentido construídas pelos sujeitos no processo de pesquisa, para compreender aspectos referentes à dimensão subjetiva dos participantes, à luz do contexto em que se inserem, clareando o problema de pesquisa através da emersão das informações mais relevantes ao longo de todo o processo vivido.

Para desenvolver a análise, ancoradas nesses pressupostos teórico-metodológicos, consideramos as seguintes informações:

- a) A transcrição das sessões reflexivas;
- b) Diário reflexivo da pesquisadora;
- c) Os diários reflexivos dos colaboradores³¹;
- d) Um exercício de completar frases realizado no 14º encontro;
- e) Os desenhos que os professores fizeram para representar o sentido da docência para eles no início e ao final do curso de extensão;
- f) As cartas reflexivas escritas no último encontro, contendo uma reflexão pessoal, com na base na síntese de todo o processo vivido.

Essas informações foram apreendidas ao longo das 16 sessões reflexivas realizadas com os professores colaboradores da pesquisa. Para que o movimento do grupo colaborativo seja compreendido, apresentamos uma breve descrição contendo uma síntese e os elementos principais de cada encontro no APÊNDICE G, disponível nas páginas 205 a 212.

Na sequência, detalhamos o processo de construção das categorias de análise, aqui chamadas de núcleos de significação, que serão guias para as tessituras finais desta investigação.

3.4.1. A descrição dos pré-indicadores de análise

A elaboração dos pré-indicadores de análise é a etapa de organização do *corpus* de pesquisa. Essa etapa é essencial, uma vez que é da palavra concreta e com significado que se deve partir para chegar à complexidade dos sentidos produzidos pelos colaboradores da pesquisa (AGUIAR e OZELLA, 2006).

Nesse momento é recomendado fazer uma leitura recorrente, flutuante e cuidadosa de todas as informações construídas, visando destacar os trechos de maior importância, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Esses fragmentos são aqueles que aparecem com

[...] maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc. Geralmente, esses pré-indicadores são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 230).

³¹ Apenas sete dos onze colaboradores entregaram os diários reflexivos.

No caso dessa investigação, os pré-indicadores de análise foram organizados a partir das audiograções das 16 sessões reflexivas, realizadas ao longo do curso de extensão proposto. Guiadas pelas anotações feitas no diário reflexivo, ouvimos atentamente os áudios dos encontros, para posterior transcrição das cenas.

Com a meta de analisar o processo de desenvolvimento profissional docente no movimento de um grupo colaborativo, evidenciamos as cenas marcantes que repercutiram com mais intensidade nas partilhas realizadas no encontro e/ou que nos afetaram. Considerando a extensão do material empírico analisado, destacamos o total de 61 cenas como pré-indicadores de análise, das quais apresentamos a seguir algumas, a título de exemplo.

1ª Sessão reflexiva - 09/08/2016

“Quando decidi fazer a faculdade não era para ser professora”

Na primeira sessão reflexiva fiz uma breve apresentação contando um pouco da minha trajetória que culminou naquela pesquisa e solicitei que os professores se apresentassem trazendo os pontos centrais sobre como se tornaram professores. Trago aqui alguns fragmentos marcantes de suas falas.

Laura: *Sou filha de professora e durante a minha escolha para a carreira profissional sempre dizia que não queria ser professora, pois cresci vendo o “sofrimento” da minha mãe com a carreira, com uma jornada de trabalho extenuante (às vezes até três períodos), baixa remuneração e inúmeros trabalhos e provas para corrigir. Muitas vezes no final do semestre eu e meus irmãos a ajudávamos a corrigi-los e eu odiava aquilo, achava muito chato.*

Beatriz: *Não queria dar aula de forma alguma quando eu entrei na faculdade. Na verdade, eu queria trabalhar com consultoria ambiental e hoje eu não quero passar perto de lá porque é muito sofrimento [...], porque é tanta desvalorização ... não tem valor nenhum naquilo ali, igual professor. Na primeira vez que eu entrei na sala de aula, no Estágio 1, eu já entrei falando: nossa eu vou matar aqueles meninos, eu não tenho paciência, não vou saber explicar, vou esquecer tudo. Mas foi o contrário, eu me apaixonei pelos meninos, eu gostei de dar aula para eles e eu gosto muito de dar aula para Ensino Fundamental, o Médio eu gosto também, mas não me interessa muito, pois os meninos já estão maiores, são muito desaforados, e os do ensino fundamental ainda te idolatram. [...] Mas todas as escolas que*

eu passei para mim foi ótimo, eu sempre me interagi muito bem com os alunos, eu nunca tive nenhum que me desse muito trabalho e é como o colega falou: a gente acaba virando ali mãe de aluno, psicóloga, pedagoga, a gente vira tudo.

Aurora: *Detalhe, quando eu decidi fazer a faculdade não era para ser professora, apesar do curso ter Licenciatura. É que assim, eu observei que tinham alguns concursos públicos que pedem apenas nível superior, independente da área, daí eu pensei: vou fazer faculdade para tentar um concurso.*

Sofia: *Eu venho de uma família que tem muitos tios, meus tios e minhas tias são professores, então eu sempre convivi bastante. Meu pai fez magistério, ele só não foi professor por uma coincidência da vida [...]. Então, eu sempre convivi bastante com outros professores e desde o meu Ensino Fundamental eu queria ser professora, mas não sabia do quê. [...] Comecei a gostar muito de História por causa de um professor que [...] era muito bacana, fazia projetos com a gente, desenvolvia várias coisas e eu comecei a me interessar e escolhi fazer História, ser professora de História. E quando eu entrei no curso de História era para ser professora.*
(Transcrição da 1ª sessão reflexiva)

2ª Sessão reflexiva - 16/08/2016

“Não pode!”

No segundo encontro, no momento em que foi explicar o desenho que tinha feito para representar a docência, Sara desabafa:

Sara: *Eu não sou muito expressiva e nem gosto muito de falar, mas esses dias eu estava pensando em como eu estou sendo como professora, como eu estou atuando. E as conclusões que cheguei, não foram boas, tanto que minha consciência ficou ... Eu sei que aos olhos do governo eu estou sendo uma ótima professora, estou mandando exercício para a casa, estou cumprindo meu programa à risca. Mas para mim, Sara, eu não vejo que estou sendo uma boa professora, porque o que fica dos alunos, o que ficava antes, era só a questão da afinidade. Eles me amavam, eu os amava e eu ia super feliz para a escola, mas a matemática mesmo, poucos aprendiam. Hoje não, hoje eles aprendem matemática, mas eles não gostam de mim. Mas eu fico conversando comigo mesma e digo: Não, essa semana eu vou ser a Sara*

de antigamente, vou tentar fazer diferente. Não dá! Eu me esbarro na direção, na supervisão. Então, eu fico tentando lembrar lá do passado: como que era eu como estudante tentando aprender matemática? Esses dias eu lembrei que a professora deixava a gente sentar juntos, de dupla. A professora explicava e eu não aprendia com ela, mas aprendia com a explicação da minha amiga e deslanchei. Com base nisso, eu penso: vou tentar fazer isso na escola! Sugiro que eles sentem em dupla e a direção diz que não pode. Vamos fazer uma roda e, novamente, não pode. Eu não os proíbo de conversar, mas a vice-diretora chega lá e fala: vocês estão proibidos de conversar em sala. A diretora e supervisora estão lá há mais de vinte anos, eu acabei de entrar esse ano e já levei bronca que dá para mais de trinta anos. Eu tento mudar e não dá, entende? Daí eu fico triste.

E eu retornei à sua fala dizendo:

Luciana: *Sara a questão que você trouxe é muito importante e vai nos provocar muito, porque a ideia é que a gente pense em novas possibilidades de práticas, mas quando a gente esbarra em uma direção assim ... eu estou aqui pensando: Como a gente vai fazer para sensibilizar a direção dessa escola? (Transcrição da 2ª sessão reflexiva)*

2ª Sessão reflexiva - 16/08/2016

“Eu nunca parei para pensar nesse sentido”

Ainda na apresentação dos professores sobre os desenhos feitos para o crachá, Ana Carolina trouxe uma situação que mobilizou uma importante discussão:

Ana Carolina: *Em uma das turmas que eu leciono, eu tenho cinco alunos especiais, dentre eles, uma que não lê e nem escreve. Ela fica os cinco horários ...bla bla bla. Então, como eu dou ciência e ela ama desenhar e pintar, para mim fica mais fácil falar: Joana faz isso, faz aquilo em forma de desenhos e este é o modo que eu tenho para avaliá-la. Por isso, ela acaba se sobressaindo nas notas e isso gerou problemas no bimestre passado, pois alguns alunos questionaram: Ah, mas a Joana só faz desenho, dá a prova dela para mim. Ou seja, eles não respeitam a dificuldade dela.*

Luciana: *Mas Ana Carolina, esse aluno que te questionou isso, é um esperto. Porque, na verdade, eu sinto que ele está denunciado algo que fazemos errado na escola, que é massificar a avaliação. Por que prestamos mais atenção na aluna que tem deficiência? Porque sua especificidade é um pouco mais explícita, mas os outros estudantes também têm suas particularidades em relação à aprendizagem. Mas não dá muito tempo ou a gente não aprendeu a olhar para isso e respeitar; a gente vai lá, geralmente e faz uma prova única. Eu acho que às vezes além dessa dificuldade de entender essa diferença do outro, em sua fala esse aluno pode estar querendo dizer: Por que não respeitar a minha peculiaridade também?*

Ana Carolina: *Eu nunca parei para pensar nesse sentido. Eu falei inclusive: que absurdo, como assim, como ele está se comparando com ela? Aí eu conversei com eles e disse: pessoal olha pra dificuldade dela, vocês têm tudo. (Transcrição da 2ª sessão reflexiva)*

6ª Sessão reflexiva - 20/09/2016

“Roda de conversa com chá”

Na sexta sessão reflexiva, ao chegarmos à sala, ela havia sido ocupada por estudantes. Nesse dia, conseguimos uma sala de supervisão no bloco da Educação e decidimos ir juntos na palestra do Leonardo Boff que estava acontecendo em mesmo horário na universidade. Na semana seguinte, como a sala seguia ocupada pelos estudantes, fui para outra sala e deixei um cartaz avisando os professores. Essa mudança de local acabou gerando um atraso. Apesar disso, Cauã, o primeiro a chegar, e eu ficamos conversando sobre a palestra da semana anterior enquanto arrumávamos a sala. Sobre isso fiz o seguinte registro em meu diário:

Luciana: *Cauã compartilhou comigo sobre a roda de conversa com chá que fez com os estudantes, inspirado na palestra do Leonardo Boff. Contou que criou esse momento para conversarem sobre utopia e pequenas utopias e que percebeu como esse tema é visto e repercute de diferentes formas em cada sujeito. Eu elogiei a proposta e contei que a palestra também havia me mobilizado muito. Que sai de lá otimista com a reflexão final de Boff de que somos estrelas e cada um tem algo a contribuir onde estiver ao manifestar sua potencialidade. (Diário reflexivo da pesquisadora)*

7ª Sessão reflexiva - 27/09/2016

“A única coisa que pode provocar uma mudança verdadeira, eu penso em uma palavra: afetividade”

Já quase no encerramento do sétimo encontro, depois de reflexões calorosas e intensas problematizando a escola como espaço histórico-culturalmente constituído, falávamos sobre o descuido com o espaço público. Eu comentei sobre a sala que estávamos utilizando para o curso e que havia sido ocupada pelos estudantes, pois estes amontoaram todas as carteiras no corredor do bloco e nada foi feito sobre isso. Se nós que cuidamos da universidade e somos professores, não ensinamos os estudantes a lidar com o espaço físico, como eles vão aprender? Sobre isso, Ane, que chegou ao final do encontro por motivo de trabalho, trouxe a seguinte fala:

Ane: *É uma via de mão dupla, pois eu acho que existe todo esse aparato de proteção, mas isso, provavelmente, é consequência de problemas anteriores, porque sempre que eu pergunto sobre algo na escola que não tem, eles me dizem que não tem porque foi roubado.*

Luciana: *Eu entendo a sua fala, mas retomando as ideias trazidas no texto, me vem a seguinte pergunta: Como eu vou ser corresponsável por um espaço que não foi feito pensando em mim? A organização do espaço escolar conta para o aluno que ele é um perigo, que a escola precisa se proteger dele. Eu sinto que isso acaba incutindo neles essa postura de descuido com a escola.*

Laura: *Há 20 anos atrás, fizeram uma experiência no Brooklin nos EUA, um bairro de periferia, bem degradado. Eles reformaram uma área, deixaram tudo novinho e no dia seguinte, lá já estava pichado, então eles iam lá e pintavam tudo de novo. Repetiram isso por um tempo e logo o vandalismo se encerrou porque os moradores entenderam que era importante cuidar daquele espaço. Acho que seria bom se a escola tivesse uma postura assim, pois ensinaria os estudantes a cuidarem do espaço.*

Ane: *Eu não sou a favor desse discurso de opressão da escola, mas eu não acho justo vocês falarem que os alunos se comportam assim, por causa da forma como a escola é organizada. Não! Eles são assim porque eles são assim mesmo. A gente fala para não jogar lixo no chão e eles jogam. Eles não se responsabilizam pelo lixo.*

Sentindo sua forte carga emocional, com o intuito de ampliar a discussão fui fazendo algumas perguntas:

Luciana: *Quando você diz que eles são assim mesmo, o que você entende por isso Ane? O que você acha que determina como eles são?*

Ane: *De maneira geral existe muita falta de respeito pelo espaço. Todos eles escrevem nas carteiras, desenham, picham. Todos eles jogam papel no chão o tempo inteiro. Todos eles chutam a carteira. Ficam desenhando um monte de coisa, desenham pênis, desenham isso, desenham aquilo.*

Luciana: *E por que você acha que eles se comportam assim?*

Ane: *Eu acho que é fase, que é adolescência, que é porque é assim. E também acho que tem uma questão de educação, na verdade, de falta de educação que vem de casa, com a falta de cuidado que se tem em casa. Ou então, o que eu vejo muito é assim: em casa não pode nada; a mãe se preocupa com o chão, o menino lava a louça, mas saiu de casa, vai fazer um passeio na cacheira e acabou...parece que a preocupação só se volta para a própria casa. Parece que qualquer espaço que não seja a casa, não merece consideração nenhuma. Parece que a pessoa se identifica com o espaço e não é só com a escola, eu percebo.*

Jessy: *Eu não vejo muito dessa forma. Eu acho que se joga papel no chão na rua, joga em casa; não sinto que as coisas estão desconectadas. E acho que a escola não é um lugar convidativo para jogar o papel no lixo, porque as salas não têm lixeira ou estão destruídas. Sei que isso não é desculpa para eles jogarem o lixo no chão, por isso, eu sigo ensinando e falando sobre isso. Mas sinto que uma descarga cheia de grade, convida muito mais a ser quebrada do que respeitada. Eu tive a experiência de sair com vários deles da escola e você fica encantada. E são alunos de periferia, pobres, marginalizados e quando saem tem um ótimo comportamento. Por quê que isso acontece?*

A discussão seguiu calorosa com várias colocações dos professores problematizando essa questão e evidenciando como o modo em que nossa sociedade se organiza, impossibilita que

a gente tenha a sensação de pertencimento e se sinta responsável pelas coisas, enquanto Ane, seguiu demonstrando uma indignação com a postura de descaso dos estudantes em relação ao lixo e o meio de modo geral. E no fechamento da discussão, destaco as seguintes falas:

Jessy: *Nesse sentido, quando eu penso em tudo o que foi dito sobre a postura dos alunos, eu acredito que a única coisa que pode provocar uma mudança verdadeira, eu penso em uma palavra: afetividade. Os estudos sobre a afetividade são ainda recentes, a afetividade é desconsiderada ainda na academia, mas muitos textos têm falado sobre a inteligência emocional. Então Ane eu acho que se você não se sentisse a vontade com o grupo para se colocar de forma sempre tão divertida e se não tivesse tido afinidade com a Luciana, você não seguiria no curso e não teria tido essas reflexões. Por isso, acho que a afetividade para mim é muito importante na sala de aula.*

Cauã: *Eu acho Luciana que você foi muito esperta em decidir trabalhar com professores em início de carreira, pois hoje eu consigo pensar em como eu serei como professor no futuro. E eu estou conseguindo hoje pensar em coisa e acessar coisa que se não fosse nossa vivência em grupo, eu acredito que eu não estaria. As discussões que temos feito aqui a partir das leituras dos textos da Psicologia Escolar Crítica, tem me mostrado que qualquer coisa que eu for trabalhar com os alunos, precisa ser algo que faz sentido para mim. Não adianta mais esse discurso: Eu sou professor, eu mando! [...] E eu também tenho me colocado como observador de mim mesmo e tenho me imaginado como estudante e me coloco a pensar: se eu fosse estudante e tivesse recebendo essa informação do professor Cauã, o que eu faria? Por isso, eu tenho saído bem feliz dos nossos encontros!*

Jessy: *E só está sendo rico para nós porque estamos conseguindo relacionar com a nossa vivência. Se estivéssemos lendo apenas textos científicos, sem conexão com a nossa realidade, duvido que despertaria tantas reflexões importantes. Só está sendo assim porque está sendo considerado a nossa vivência. E o que nos fazemos com os alunos? Nós não consideramos a realidade deles e impomos aquilo que é indicado, aquilo que gostamos.*

Luciana: *Nossa está me dando até vontade de chorar e olha que não choro fácil.*

Laura: *Isso me fez pensar no documentário “Quando sinto que já sei”³² que você indicou Luciana. Porque lá ele fala que sem vínculo não há aprendizado e vínculo é afetividade.*
(Transcrição da 7ª sessão reflexiva)

8ª Sessão reflexiva - 04/10/2016

“Eu tive uma ideia”

No início do oitavo encontro quando dei a fala para a Aurora, disse que se outro professor quisesse compartilhar algum desafio que estava vivendo em sua prática profissional, que era um bom momento para fazê-lo. Nessa hora, Ana Carolina se pronunciou. Depois da partilha de Aurora, ela contou:

Ana Carolina: *Vou contar o meu dilema. Eu trabalho os reinos com o sétimo ano e a primeira proposta é construir o boneco ecológico para estudar germinação de sementes. Algo simples, valendo três pontos. Vocês conhecem? É aquele boneco de meia que a gente planta alpiste e cresce o cabelinho. Segundo trabalho: um herbário digital. Eu dei o guia das flores, tudo arrumadinho, organizado, valendo também três pontos. E aí na segunda-feira eu perguntei: quem trouxe? E foi aquele silêncio e alguns disseram: tia o meu não cresceu, o meu o cachorro comeu, outro chegou lá com uma meia toda murcha cheia de alpiste. Daí é aquele dilema, se você tem uma postura mais rígida, mais militar, parece que escorre pelos dedos, se você abre eles fazem festa.*

Enquanto isso, todos riam ao se identificar com essa realidade.

Thiago: *Eu tive uma ideia. Considerando o texto de hoje³³ e essa questão da importância de criar o vínculo afetivo e se você fizesse os bonecos junto com eles na escola, desse nome, escolhesse o mascote da turma, será que não seria mais interessante? Daí chamava eles toda semana para acompanhar, ver o crescimento.*

Ana Carolina: *Mas eu mostrei tudo, duas horas de Power point e nada. Eu poderia ter feito isso, mas eu passei todos os detalhes no Power point, mostrei a germinação, como seria o*

³² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg&t=17s>

³³ LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*. Vol. 20, no 2, 2012.

crescimento, disse que poderia colocar olhinhos, fazer no formato de cachorrinho. Ou seja, não foi nada engessado. E no herbário, teve uma benção lá que teve coragem de levar foto da internet. [...] Eu disse aos alunos que eles não estão enganando a mim, não eles que não estão aprendendo nada. Eu falo com ânimo, os estimulando a fazer trabalho, digo que vão atuar como cientistas, fotógrafos, mas eu olho para a sala e é como se visse todo mundo morto. Dei uma prova de consulta valendo dez e os alunos têm a coragem de me perguntar em que página está a resposta e teve gente que tirou dois décimos, com as mesmas gravuras do livro. Nessa hora eu falei para eles; vocês estão me frustrando! Eu estou fazendo uma formação na área da psicologia da educação, estou fazendo curso de especialização em Educação, mas acho que vocês é que precisam se formar para serem meus alunos. Eu perguntei para eles: o que vocês querem da vida? Valorizem o tempo que vocês gastam ficando aqui, façam valer a pena. Eles só pensam em beijar, ficar...

Depois de alguns argumentos trazidos por Thiago, mais à frente, Ana Carolina disse:

Ana Carolina: Eu vou fazer diferente com a turma do sexto ano quando eu for trabalhar solo. Eu vou mudar minha tática com base nas ideias que trouxe.

No 14ª encontro, Ana Carolina compartilhou que havia feito o boneco ecológico junto com os alunos na outra turma e que está surtindo um outro efeito. (Transcrição da 7ª sessão reflexiva)

13ª Sessão reflexiva - 22/11/2016

“A própria palavra aluno, precisamos abolir, nós temos que chamá-los de estudantes”

Seguindo na conversa sobre medicalização, Sofia trouxe uma fala importante sobre a ocupação das escolas pelos estudantes secundaristas:

Sofia: Disse que o que ela mais tem ouvido dos professores é que os alunos não têm capacidade de pensar e articular que tem gente por trás do movimento de ocupação manipulando-os. [...] Eu disse na sala dos professores para todo mundo ouvir que eu tenho vergonha de ver professores dizendo que os alunos não têm capacidade de pensar. Isso é um absurdo!

Cauã: *A própria palavra aluno, precisamos abolir, nós temos que chamá-los de estudantes. Nós professores precisamos ensiná-los a ter capacidade para pensar de forma crítica e coordenar um movimento de resistência assim.* (Transcrição da 13ª sessão reflexiva)

16ª Sessão reflexiva - 11/07/2017

“E tudo está indo bem!”

Já que eles estavam compartilhando as dificuldades que vivenciaram nesses 6 meses, perguntei se mais alguém tinha algo nesse sentido para compartilhar. Sara disse:

Sara: *Contou que estava em um bom momento trabalhando só na prefeitura, mas que tinha vivido uma situação desafiadora. Um aluno do AEE teve uma crise em sala de aula e de certa forma eu acabei contribuindo. A crise dele foi tão forte que tivemos que tirar todos os alunos da sala, dois professores tiveram que o segurar e ele gritava, puxava o cabelo. Foi horrível. É que eu tenho um hábito de dar um visto no caderno de quem fez a tarefa e quem não fez, eu anoto, independente que seja do AEE. Ele não tinha feito a tarefa e eu escrevi: Não fez a tarefa! E ele começou a discutir comigo dizendo que ele tinha feito a tarefa e eu mostrei para ele que ele não tinha feito, que ele estava confundindo. Ele ficou irritado começou a brigar com o colega e começou a confusão. Mas na verdade ele não tinha feito mesmo a tarefa, mas ele nem sabia que tinha tarefa porque ele sai um pouco mais cedo por conta da van. E eu me esqueci disso com a correria do trabalho na escola. Ao invés dele me explicar, ele ficou insistindo que tinha feito e eu não encontrava a tarefa e virou uma loucura. No outro dia ele me pediu desculpas, eu também pedi e combinamos de conversar sempre que necessário para evitar conflitos. [...] De resto está tudo bem, está tranquilo no trabalho esse ano. Eu estou numa escola a noite, a turma é muito boa, mas é uma escola em que os alunos têm problema com o tráfico, eles vendem droga na sala, vão drogados, explodem bomba na escola, mas estou conseguindo lidar bem com isso. Não são violentos comigo. Os que querem estudar, realmente querem estudar. E tudo está indo bem!* (Transcrição da 16ª sessão reflexiva)

3.4.2. O processo de construção dos indicadores de análise

Depois de selecionadas as cenas, foi iniciada a elaboração dos indicadores de análise. Essa etapa caracteriza-se pelo princípio, propriamente dito, das análises, por isso, é uma etapa

complexa. Os indicadores são estruturados a partir do agrupamento dos pré-indicadores, considerando as relações de similaridade, complementaridade ou contraposição, com vistas a criar um número mais sucinto de categorias. Essas categorias serão essenciais na determinação dos núcleos de significação, posteriormente (AGUIAR E OZELLA, 2006).

Para cumprir essa tarefa adotamos alguns passos importantes. Iniciamos pela leitura atenta das 61 cenas que compuseram os pré-indicadores com o intuito de identificar os sentidos que estavam implícitos nas mensagens expressas pelos professores. Debruçamo-nos também sobre os demais materiais disponíveis: o diário reflexivo dos colaboradores; um exercício de completar frases realizado no 14º encontro; os desenhos que os professores fizeram para representar o que era a docência para eles no início e ao final do curso de extensão e as cartas reflexivas escritas no último encontro, contendo uma reflexão pessoal, com base na síntese de todo o processo vivido.

Estudando todo o *corpus* de pesquisa, conseguimos apreender oito indicadores de análise que apontavam indícios de desenvolvimento profissional docente no movimento do grupo colaborativo. A seguir os indícios são apresentados brevemente, trazendo trechos das cenas já citadas nos pré-indicadores de análise e novas cenas selecionadas a partir das audiografações.

1) Indícios de transformação nas crenças e concepções sobre a docência

Ao analisar o material uma das primeiras coisas que me chamou a atenção foi que já nos primeiros encontros, especialmente no momento em que os professores foram se apresentar e compartilhar os desenhos que fizeram sobre o sentido que atribuíam à docência, eles já começaram a expor as crenças e concepções que tinham acerca da docência.

2ª Sessão reflexiva - 16/08/2016

“Um mundo de descobertas e aprendizagens, é algo de surpresas”

Decidi iniciar a segunda sessão reflexiva propondo que fizéssemos um cartaz/crachá, colocando o nome e um desenho que representasse a docência para eles. Ao explicarem o desenho, algumas falas me pareceram muito significativas:

Ana Carolina: [...] eu acho também que ser professor é um mundo de descobertas e aprendizagens, é algo de surpresas, não é? Não tem aquela formula, não tem aquela coisa taxada, engessada, então cada dia é uma coisinha nova.

Laura: Eu desenhei uma espiral porque eu acho que o professor integra, Numa espiral não temos definido o começo, mas ela integra o conhecimento, tanto que o professor adquiriu durante a vida, tanto o que ele aprende na sua escola e que vai levar também.

Ao explicar seu desenho que tinha o mundo e um trevo de quatro folhas, Aurora disse:

Aurora: O objetivo do professor de geografia é trazer o mundo para dentro da sala de aula. [...] Você quer saber sobre o trevo de quatro folhas? É que apesar das dores da profissão, tem também as delícias e eu acho que eu sou uma pessoa de sorte por ser professora. [...] Existem alguns benefícios que fazem a gente pensar duas vezes antes de trocar a profissão. Por exemplo: a questão da carga horária, não trabalhar nos finais de semana. [...] Temos nossas férias, temos o nosso descanso e eu me sinto privilegiada por isso.

Sara: Eu desenhei várias carinhas porque ser professora para mim é uma mistura de sentimentos: tristeza, felicidade, descaso, raiva. (Transcrição da 2ª sessão reflexiva)

Ao longo do curso, especialmente mais ao final, pude observar alguns indícios de transformação nas crenças e concepções dos professores sobre a docência. Vemos isso na cena em que Cauã diz:

Cauã: A própria palavra aluno, precisamos abolir, nós temos que chamá-los de estudantes. Nós professores precisamos ensiná-los a ter capacidade para pensar de forma crítica e coordenar um movimento de resistência assim. (Transcrição da 13ª sessão reflexiva)

E também no diálogo entre Sofia e Cauã na cena abaixo:

13ª Sessão reflexiva - 22/11/2016

“E limitamos toda a nossa prática a essa fala que só nos deixa inertes”

Seguindo a discussão sobre a sexualidade comentei o quanto atualmente nós professores introjetamos a crença de que os estudantes não querem “nada com nada” e nos relacionamos com eles a partir disso. E assim, também não construímos nada novo para promover a aprendizagem nos espaços escolares.

Sofia: *Eu estou cansada dessa frase na escola: Eles não querem nada com nada! E assim o professor fica acomodado e usa como desculpa para não fazer nada. E limitamos toda a nossa prática a essa fala que só nos deixa inertes.*

Cauã: *Eu falo na escola particular que os alunos não querem nada com nada, pois por conta de suas condições econômicas, eles acabam sendo muito acomodados. [...] Mas nem deveria pensar assim e nem por isso, eu deixo de fazer atividades diferentes com eles e vejo que dependendo da forma como abordamos os temas, eles se envolvem e se interessam sim.*
(Transcrição da 13ª sessão reflexiva)

2) Indícios de resignificação de saberes

Para fundamentar cientificamente as discussões em nossas sessões reflexivas, utilizei diferentes textos segundo a temática trabalhada em cada encontro. Os textos, que foram todos compartilhados com os professores, tinham em comum o fato de se pautarem pelas concepções de homem e de mundo defendida pela Teoria Histórico-Cultural e a Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica.

Ao longo de nossas discussões em grupo, buscamos a todo momento fazer referência aos elementos dos textos, além de convidar os professores a refletir sobre eles, pois, o conhecimento científico é um dos importantes instrumentos de mediação do conhecimento.

Assim, na medida em que compartilhávamos os saberes apreendidos na relação com os textos, identificávamos indícios de resignificação desses saberes. Por exemplo, na cena em que Ana Carolina admite nunca ter pensando sobre o quanto desconsideramos as particularidades dos estudantes ao darmos uma avaliação única para todos, com exceção apenas daqueles que têm deficiência. A professora teve essa percepção depois que apresentei uma reflexão simples sobre a padronização das atividades avaliativas, quando ela disse que se irritou com um de seus alunos que questionou o fato de uma aluna com deficiência fazer apenas desenho como prova tirando, por isso, notas superiores aos demais.

Luciana: *Mas Ana Carolina, esse aluno que te questionou isso, é um esperto. Porque, na verdade, eu sinto que ele está denunciando uma coisa que a gente faz errado na escola, que é massificar a avaliação. Por que pensamos com mais atenção sobre a aluna que tem deficiência? Porque sua especificidade é um pouco mais explícita, mas os outros estudantes também têm suas particularidades em relação à aprendizagem. Mas não dá muito tempo ou a gente não aprendeu a olhar para isso e respeitar; a gente vai lá, geralmente e faz uma prova única. Eu acho que às vezes além dessa dificuldade de entender essa diferença do outro, em sua fala esse aluno pode estar querendo dizer: porque não respeitar a minha peculiaridade também?*

Ana Carolina: *Eu nunca parei para pensar nesse sentido. Eu falei inclusive: que absurdo, como assim, como ele está comparando? Aí eu conversei com eles: pessoal olha pra dificuldade delas, vocês têm tudo. (Transcrição da 2ª sessão reflexiva)*

Na cena logo abaixo, também podemos ver o movimento de ressignificação de saberes e das práticas pedagógicas a partir da discussão do texto sobre afetividade.

9ª Sessão reflexiva - 18/10/2016

“Isso me deu uma angústia”

Na nona sessão reflexiva começamos retomando as orientações trazidas por Leite (2012) no texto sobre afetividade e práticas pedagógicas. Durante a discussão, os professores trouxeram falas evidenciando as reflexões que o texto mobilizou acerca de suas práticas profissionais.

Quando conversamos sobre a importância de apresentar os objetivos da disciplina e dos conteúdos ensinados, Sofia disse:

Sofia: *As perguntas que você fez para orientar a leitura do texto são muito pertinentes. Porquê das poucas vezes que apresentei os objetivos da disciplina ou de um conteúdo para os alunos foi muito mais ou menos. Eu fico com a sensação que a gente não dá importância para isso, para introdução, apresentação e focamos mais no desenvolvimento. Mas se não nos dedicarmos nesse início que hoje vejo que é tão importante, depois os alunos acabam não se interessando pelas aulas. Isso me deu uma angústia.*

Seguimos falando sobre a importância de conhecer os alunos, de saber do universo de sentido deles, do porquê estão na escola e citei o brainstorm como uma técnica que ajuda muito na introdução de novos conteúdos. Muitos conheciam, já tinham usado e outros aproveitaram a oportunidade para aprender.

Ane: *Disse que mostra para os alunos o que vai ser trabalhado em cada semestre oralmente. E que vai conversando com os alunos trazendo elementos da realidade para justificar cada conteúdo que será trabalhado. [...] E mesmo assim eu sinto uma apatia por parte da maioria dos estudantes.*

Aurora: *Eu vejo que quando nós vamos anotando o que eles falam, eles se sentem mais valorizados e isso faz diferença.*

Cauã: *Eu sinto que faz muita diferença quando ao invés da gente simplesmente apresentar um conteúdo, construir esse conteúdo junto com os alunos. (Transcrição da 9ª sessão reflexiva)*

3) *Indícios de construção de novas práticas pedagógicas*

No grupo colaborativo, a descrição da prática profissional era recorrente por parte dos professores. Em meio a essas partilhas, os professores relatavam a construção de novas práticas, inspiradas em vivências e discussões experimentadas no grupo. Tomamos como exemplo a cena em que Cauã relata que realizou uma roda de conversa com chá com seus alunos, inspirado na palestra de Leonardo Boff a que havíamos ido juntos. Em meu diário reflexivo fiz o seguinte registro desse momento:

Luciana: *Cauã compartilhou comigo sobre a roda de conversa com chá que fez com os estudantes, inspirado na palestra do Leonardo Boff. Contou que criou esse momento para conversarem sobre utopia e pequenas utopias e que percebeu como esse tema é visto e repercute de diferentes formas em cada sujeito. (Diário reflexivo da pesquisadora)*

A seguir o registro de uma cena também representativa nesse sentido:

9ª Sessão reflexiva - 18/10/2016

“Eu sempre tive vontade de construir as regras junto com eles”

Todos compartilhavam sobre os recursos pedagógicos que utilizam em sala de aula, quando Sara comentou:

Sara: *Enquanto ouvia vocês falarem sobre compartilhar os objetivos de ensino e tudo mais, eu pensei que para mim, tudo isso passa pelo domínio da sala. E eu fico me perguntando: como conseguir fazer isso tudo, porque eu não consigo ter domínio da sala. Na minha aula todos conversam e então, eu me pergunto: como ter pulso firme sem ser autoritário? Como manter eles em silêncio para poder argumentar, dialogar sem ter que colocar alunos para fora?*

O diálogo continuou e cada um trazia um exemplo de posturas que tinham em sala de aula e que deram certo. Então, retomei o questionamento de Sara dizendo:

Luciana: *Sara, você trouxe alguns elementos importantes na sua fala; o desejo de ensinar os alunos para recompensar o que você não aprendeu como estudante de matemática, não ter tido exemplo de outras formas de dar aula e se relacionar com os estudantes e a partir disso, não conseguir desenvolver novas formas de estar em sala de aula com os alunos. Estou trazendo isso para refletirmos juntos e, inclusive pensar, Sara, se você realmente acha que é importante fazer uso de novas práticas pedagógicas, pois em muitos momentos você ressaltou que muita gente aprende com esse método tradicional.*

Sara: *Eu sinto que a escola do jeito que ela está estruturada já era, mas mesmo assim dentro que eu posso fazer, tenho muito a mudar. Mas eu não sei nem por onde começar.*

Luciana: *Então vamos pensar juntos? Eu até pensei que essa postura de ir para o quadro e só ficar passando conteúdo também pode ser uma forma de se proteger, já que você não consegue ter o domínio da turma. Se não consigo interagir, eu pelo menos estou cumprindo o conteúdo e fazendo o meu papel como docente. Bem, para resolver essa questão eu partiria*

das palavras: interação, afetividade, relação. Como podemos construir isso? O que vocês sugerem?

Ana Carolina: *Usa jogos, brincadeiras.*

Sara: *Mas para eu usar jogos brincadeiras, eu preciso conseguir falar, conseguir explicar as regras e eles não fazem silêncio, eu não tenho domínio da sala, eles não sabem trabalhar em grupo. Eu já tentei usar os jogos e eles quase engoliram as peças. É muita coisa para a gente mediar, sempre aparece um conflito ou outro. Eu não sei mediar. Se eu explico um exercício e um aluno diz que não entendeu, eu explico de novo, de novo e lá pela quarta vez eu não sei o que fazer, minha vontade é fazer por ele. Eu tenho um aluno de 18 anos que está no sétimo ano, ele tem laudo e ele sempre me pede ajuda individual porque ele tem sede de aprender. Ele é o melhor aluno, porque ele realmente aprende, mas as vezes eu perco a paciência com ele. Eu, no início tinha paciência para explicar muitas vezes e disse a eles no começo do ano que eu explicaria quantas vezes for necessário, mas ontem mesmo eu perdi a paciência e disse que não aguentava mais explicar.*

Cauã: *Sinto que essa questão de não saber trabalhar em grupo é um problema da escola. Isso acontece comigo também. Na verdade, sinto que é um problema social e tem muito a ver com a tecnologia, pois não precisamos mais conversar uns com os outros para aprender algo. Eu pesquiso no google, vejo um vídeo no youtube e pronto.*

Sofia: *Na verdade esse estímulo ao individualismo acontece desde que nascemos: os pais falam você vai vencer na vida, a escola estimula a nota individual dá a estrelinha, estimula revidar e bater no colega, tudo o tempo todo na escola estimula o individual. [...] Então, Sara você disse que eles não cumprem as regras e nós conversamos aqui sobre a importância de nos sentir parte para poder aderir, por isso, eu pensei que uma opção pode ser você criar um momento para construir as regras da sua aula junto com eles.*

Sara: *Mas as regras que eu estou falando são as regras dos jogos.*

Luciana: *Mas essa ideia que a Sofia trouxe se aproxima do que eu pensei. É importante trabalhar com eles o respeito as regras e modo geral.*

Sara: *Aconteceu uma coisa hoje e eu quero compartilhar com vocês porque eu nem sei se eu fiz certo. Os alunos sempre pedem para vermos filme e hoje eu concordei e íamos assistir um filme de terror que eles mesmos escolheram. Mas para ver o filme precisava do data show e para buscar, eu precisava deixá-los sozinhos e quebrar uma regra que é colocada pela própria direção da escola. Mas eu combinei com eles e pedi por gentileza que eles ficassem dentro da sala e fui. No caminho tive que resolver um problema e acabei demorando um pouco mais, quando eu cheguei metade dos alunos estavam para fora da sala e eles entraram correndo e eu disse: Vocês não se comportaram como combinamos, não vamos ver filme mais e não passei o filme. Eles ficaram chateados, mas combinado é combinado.*

Cauã: *Trabalha com eles a matemática no cinema, para mostrar para eles como se usa a matemática para construir um filme.*

Os demais professores seguiram dando exemplos de recursos didáticos que Sara poderia usar em sala para facilitar o ensino da matemática e eu trouxe uma colocação:

Luciana: *É muito legal ver vocês sugerirem vários recursos didáticos. Como a gente pode ver, existem várias opções e não sei, Sara, se como professores não buscamos fazer algo diferente apenas por comodismo, afinal a gente aprende a ser professor com os exemplos de professores que tivemos também. [...] Sinto que metodologia não segura aula. É muito importante ter didática, se soubermos utilizar um recurso de maneira adequado isso faz muita diferença na aula, mas se os alunos não sabem nem ouvir, nem sentar, nem prestar atenção, se não tem uma relação de afeto e respeito com a professora vai ser muito difícil que o recurso didático segure alguma coisa. Então, como sugestão eu vou voltar na ideia trazida pela Sofia para falar sobre o contrato. Vocês lembram que no início da nossa formação nós fizemos um contrato juntos? Então, eu sinto que construir as regras junto com o grupo faz muita diferença. Eu acho que você poderia pensar uma forma de trabalhar as regras junto com eles para que vocês convivam melhor em sala de aula até o fim do ano. Um caminho para fazer isso é explicitar o que você está sentindo honestamente para eles, mostrar todas as dificuldades que você tem vivido e numa conversa aberta propor então, uma mudança na forma como organizar a sala e como todos se comportam lá dentro para*

vocês construir uma nova relação. Nesse momento, eu sugiro que você faça o contrato com eles. Vou te explicar direitinho como eu aprendi...

Depois que eu expliquei tudo, Sara disse:

Sara: *Luciana você pode até não acreditar, mas eu sempre tive vontade de construir as regras junto com eles, tanto que no início do ano eu tentei fazer isso com eles. Eu tinha visitado a escola de Cotia que se inspira na metodologia da Escola da Ponte e eu fiquei encantada, eu vi que os alunos constroem as regras juntos e achei tão legal e vim decidida a fazer isso com eles. E não fiz porque eu sempre postergo achando que tem coisas mais urgentes a serem feitas e agora já é o fim do ano.*

Luciana: *São coisas que gastam tempo sim, mas conhecer eles melhor e construir as regras juntos gasta tempo, mas é um tempo bem gasto, porque todos se tornam corresponsáveis pela aula. Faz muita diferença! [...] Mas é um processo de aprendizagem. (Transcrição da 9ª sessão reflexiva)*

4) Indícios de construção da identidade profissional

Ao fazer o estudo do material empírico, esse indicador de análise despontou logo na transcrição das primeiras cenas, pois, ao relatarem brevemente suas histórias e o modo como se constituíram professores, os colaboradores compartilharam falas como a de Laura, descrita a seguir:

Laura: *Sou filha de professora e durante a minha escolha para a carreira profissional sempre dizia que não queria ser professora, pois cresci vendo o “sofrimento” da minha mãe com a carreira, com uma jornada de trabalho extenuante (às vezes até três períodos), baixa remuneração e inúmeros trabalhos e provas para corrigir. Muitas vezes no final do semestre eu e meus irmãos a ajudávamos a corrigi-los e eu odiava aquilo, achava muito chato. (Transcrição da 1ª sessão reflexiva)*

Ao acessar suas memórias sobre a disciplina Psicologia da Educação, cursada durante sua graduação, Sofia também dá indícios sobre a construção de sua identidade profissional:

“É provável que isso tenha influenciado meu olhar como professor”

Ainda durante a reflexão sobre as memórias da disciplina Psicologia da Educação, perguntei se depois de recordarem os aprendizados que tiveram, se observaram se aqueles refletem ou os ajudam em sua prática como professor hoje. Sofia respondeu fazendo referência as anotações que levou sobre a concepção de homem e de mundo baseado em Vigotski.

Sofia: *Relendo meu caderno da disciplina eu vi que meu jeito de ver o aluno e o aprendizado tem muito a ver com o que eu estudei nessa época sobre Vigotski. É provável que isso tenha influenciado meu olhar como professor vejo que isso me deixa mais tranquila e me faz pensar que eu não estou sozinha. O que tenho aprendido ao longo desses 4 anos de docência é pensar que tudo o que acontece em sala de aula não é culpa minha. Eu tenho ficado mais leve consciente disso, eu parei de ter pesadelos com escola, eu não vou mais triste para a escola, eu sinto vontade de estar lá, pois sinto que se os alunos não se interessam, não querem aprender, não é culpa minha. Eu posso fazer aulas diferentes, criativas, posso tentar várias coisas, mas se não der certo a culpa não é minha. Tem vários elementos envolvidos nisso: o sistema educacional que não corresponde a necessidade dos estudantes hoje, as questões familiares, a sociedade.... tudo influi no sujeito e isso vem me ajudando. [...] Outra coisa que vi nas anotações em meu caderno é sobre o fato de que cada pessoa aprende de um jeito diferente e vejo que eu sou cuidadosa com isso, busco usar recursos diferentes nas aulas e não me lembrava que tinha estudado isso. É algo que já internalizei. (Transcrição da 3ª sessão reflexiva)*

5) Indícios da importância da afetividade no mundo da docência

O cuidado em organizar um ambiente agradável e aconchegante para constituir o grupo, foi algo a que nos dedicamos desde o início:

Diário reflexivo da pesquisadora – transcrição 1ª sessão reflexiva

“E organizamos o nosso espaço, a nossa CASA”

Logo que cheguei da primeira sessão reflexiva, realizada para iniciar o curso de extensão, iniciei o registro em meu diário reflexivo.

Os dias que antecederam o primeiro encontro com o grupo de professores, colaboradores da pesquisa foi de preparação. Preparação das ideias, dos slides, da comida e do coração. Na terça pela manhã: organização do material, à tarde: do lanche. Um tanto de ansiedade, cozinha desorganizada, certo cansaço e Cronos teimava em brincar com o tempo, fazendo-o passar mais depressa. Mesmo assim, tudo estava pronto! [...] E com mais de 30 minutos de antecedência fui para a UFU com a intenção de deixar tudo pronto para receber os professores. Mas ao chegar na sala, um imprevisto: ela estava sendo utilizada! Pausa ... respirei, respirei, conversei e esperei. E o que podia ser motivo de grande chateação, virou bálsamo, calma, fazer coletivo, fazer colaborativo, começar juntos. A primeira professora a chegar foi a Sofia. Um rosto conhecido de tempos atrás. Que acalanto! Como é bom estar junto de conhecidos ... sensação de proximidade, intimidade, CASA. E assim vieram 1,2,3 ... 16 colaboradores e organizamos o nosso espaço, a nossa CASA em meio a cumprimentos, sorrisos, conversas descontraídas e o lanche. [...] Encerramos comendo um pouquinho mais e preparando o lanche que restara para levar para a CASA. (Diário reflexivo da pesquisadora)

Devido às experiências anteriores com grupos, já sabíamos da importância da afetividade para a construção de um bom vínculo com os professores e do quanto isso era determinante para que, de fato, construíssemos um grupo colaborativo e vivêssemos momentos ricos de aprendizagem juntos.

A aposta na afetividade também apareceu na fala dos professores quando se referiam aos dilemas vividos no contexto da sala de aula. Isso pode ser visto na cena em que Ane apontava desesperançosa os desafios que enfrentava como professora e Jessy disse:

Jessy: *Nesse sentido, quando eu penso em tudo o que foi dito sobre a postura dos alunos, eu acredito que a única coisa que pode provocar uma mudança verdadeira, eu penso em uma palavra: afetividade. Os estudos sobre a afetividade são ainda recentes, a afetividade é desconsiderada ainda na academia, mas muitos textos têm falado sobre a inteligência emocional. Então Ane eu acho que se você não se sentisse a vontade com o grupo para se colocar de forma sempre tão divertida e se não tivesse tido afinidade com a Luciana, você*

não seguiria no curso e não teria tido essas reflexões. Por isso, acho que a afetividade para mim é muito importante na sala de aula. (Transcrição 7ª sessão reflexiva)

6) Indícios de crise na docência

Esse indicador de análise foi bastante recorrente entre o material empírico da pesquisa. Foram vários os momentos em que os professores externalizavam suas crises e seus dramas com relação à docência.

Na cena abaixo, Sara desabafa e conta que se vê impossibilitada de fugir do tradicionalismo como professora e propor algo diferente:

Sara: *Com base nisso, eu penso: vou tentar fazer isso na escola! Sugiro que eles sentem em dupla e a direção diz que não pode. Vamos fazer uma roda e, novamente, não pode. Eu não os proíbo de conversar, mas a vice-diretora chega lá e fala: vocês estão proibidos de conversar em sala. A diretora e supervisora estão lá há mais de vinte anos, eu acabei de entrar esse ano e já levei bronca que dá para mais de trinta anos. Eu tento mudar e não dá, entende? Daí eu fico triste. (Transcrição da 2ª sessão reflexiva)*

Na sequência, mais uma das muitas cenas em que os colaboradores expressaram suas crises:

4ª Sessão reflexiva – 06/09/2016

“Estou aqui refletindo e cheguei à conclusão que eu não sei dar aula”

Ainda no quarto encontro, em um outro momento, enquanto conversávamos sobre o Comportamentalismo, Ana Carolina compartilhou uma estratégia que utiliza em sua prática como professora que promoveu uma ótima discussão. Sobre isso, fiz o seguinte registro em meu diário:

Luciana: *Ana Carolina comentou que dava o diploma para o melhor aluno do ano em sua disciplina. Ane achou a ideia legal, mas Thiago e Cauã discordaram dizendo que não consideravam isso uma boa prática. Fiz algumas perguntas com intuito de aprofundar a discussão, levando-nos a refletir sobre o que pode estar por trás dessa ação. Os professores*

que discordaram citaram que esse tipo de reforço acaba estimulando a competitividade, a arrogância, o individualismo, o desprezo, a exclusão, ou seja, estimula comportamentos que reforçam nossa sociedade capitalista e não se aproxima em nada da cooperação. [...] Os professores trouxeram vários exemplos: colocar estrelinha na frente do nome, dar um bombom e Ane comentou que dá o bombom para todos e um a mais para aquele que se mostra mais interessado. Essa ideia me fez pensar em usarmos o recurso do diploma e ofertar a todos os alunos, deixando em branco o espaço para que eles avaliem em que aspecto se sobressaíram naquela aula. Todos interagiram animados e Ana Carolina participava da discussão com postura interessada e reflexiva. Ela, então, diz:

Ana Carolina: *Nossa como tem sabedoria nessa fala da Luciana, pois eu usava esse recurso na tentativa de estimular os demais alunos a conseguirem, quando na verdade posso acabar neutralizando-os, pois eles podem pensar: eu não vou nem me esforçar, porque eu não vou conseguir mesmo. [...] Eu estou aqui refletindo e cheguei a conclusão que eu não sei dar aula.*

Luciana: Por que?

Ana Carolina: *É tanta coisa que a gente pensa e na hora não conseguimos fazer diferente. E me pergunto: Será que eu estou fazendo bem para essas crianças? Será que não estou desperdiçando o meu tempo, pois parece até que eu não sei dar aula. O licenciado não tem muita teoria educacional, eu tenho várias formações na área da biologia, mas sobre educação, eu não tenho vivência.*

Cauã: *Não é que você não sabe dar aula, é que você não aprendeu como dar aula sobre o conteúdo em que se formou.*

Luciana: *Uma disciplina de Psicologia na formação de vocês é suficiente? Por isso, estou apostando em nossa formação e nos estudos que estamos fazendo juntos aqui, pensando em contribuir na nossa formação como professores. Eu não diria que é tempo desperdiçado, acho que é tempo de aprendizado, pois em que momento eu teria reflexões tão importantes se eu já não tivesse vivido o outro lado também. Isso me faz pensar na importância dos*

coletivos de professores nas escolas. Pois é preciso uma mediação adequada e espaço para refletir sobre a nossa própria prática para nos desenvolvermos como profissional.

Ana Carolina: *Se sei não sei, quanto mais penso que sei, vejo que não sei.*

Aurora: *O importante é que estamos aqui com pouco tempo de carreira, estamos no início e podemos nos transformar. Imagina se estivéssemos no fim da carreira? Está tudo certo!*
(Transcrição da 4ª sessão reflexiva)

Como pesquisadora, psicóloga, professora, mediadora e colaboradora do grupo, eu também vivenciei algumas crises:

Transcrição do meu diário reflexivo

“Fiquei pensando sobre o sentido de estar conduzindo uma formação docente...”

Em meu diário reflexivo eu fazia anotações não só dos encontros em si, mas de outras vivências que me levavam a reflexões sobre o processo vivido em grupo.

Após participar de uma reunião do Fórum sobre Medicalização de Uberlândia³⁴ para montar o cronograma de encontros daquele ano, escrevi:

Luciana: *Ao pensarmos sobre como o Fórum e a Psicologia Escolar pode de fato contribuir no atendimento aos problemas de escolarização, contrariando a medicalização da vida, senti uma carência de orientações práticas, considerando a realidade do ensino público. Senti-me provocada a encontrar colaborações realmente efetivas para partilhar com os professores no curso de extensão.*

Depois de participar de um debate sobre o projeto de lei Escola Sem partido, registrei:

Luciana: *Ao sair do debate fiquei pensando sobre o sentido de estar conduzindo uma formação docente com um pequeno grupo de professores, sem levar em debate as questões*

34 O Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade – Núcleo Uberlândia tem o intuito de articular entidades, grupos e pessoas para o enfrentamento e superação do fenômeno da medicalização, bem como mobilizar a sociedade para a crítica à medicalização nos espaços de escolarização e na vida.

políticas e sociais que estão atravessando a escola atualmente. O momento em que estamos vivendo precisa estar na tese. Como? Me sinto tão ignorante em relação a essas questões históricas e políticas. Senti que o grupo, a minha pesquisa, a Psicologia Escolar são tão pequenos diante da complexidade que estamos vivendo. Fiquei angustiada sem saber se devo levar essa discussão para o grupo e como devo levar. Decidi enviar um e-mail para os professores convidando-os para um evento que terá na faculdade no sábado sobre essa temática. Não tive retorno, acredito que não foram.

Depois de conversar com um amigo sobre minhas angustias, anotei em meu diário:

Luciana: *Ele me apontou as fragilidades das teorias e da própria academia quando se pensa numa realidade tão complexa como o trabalho do professor. Alertou sobre as diversas dificuldades que os professores enfrentam no dia-a-dia e a importância de haver um espaço de escuta, troca, acolhimento tal como tenho feito no curso de extensão. Concordei em sua fala, mas ao mesmo tempo que isso me tranquiliza, me parece tão pouco, tão subjetivo, tão insuficiente para a escrita de uma tese de doutorado e para contribuir com o processo de desenvolvimento profissional dos professores. (Diário reflexivo da pesquisadora)*

7) Indícios de que o grupo colaborativo é promotor de desenvolvimento

Como relatei na introdução deste trabalho, em que trouxe um pouco da minha trajetória de vida, evidenciando os pontos que culminaram no desenvolvimento desta pesquisa, as vivências em grupo sempre foram promotoras de desenvolvimento e transformação para mim. Apesar disso, ao iniciar essa investigação apostava apenas nas contribuições teóricas da Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica como mote para o desenvolvimento profissional docente. Entretanto, ao longo da escrita da tese me dei conta de que o grupo colaborativo ganhou evidência, tornando-se o foco deste estudo.

Percebemos isso na cena em que Ana Carolina compartilhava seu incômodo diante do desinteresse dos estudantes ao desenvolver uma atividade prática que propôs em sala de aula e Thiago interveio e trazendo uma ideia para ajudá-la:

Thiago: *Eu tive uma ideia. Considerando o texto de hoje³⁵ e essa questão da importância de criar o vínculo afetivo e se você fizesse os bonecos junto com eles na escola, desse nome, escolhesse o mascote da turma, será que não seria mais interessante? Daí chamava eles toda semana para acompanhar, ver o crescimento.* (Transcrição da 7ª sessão reflexiva)

8) Indícios de desenvolvimento profissional docente

Acreditamos que todos os indicadores de análise anteriores, culminam neste último em que organizamos as cenas que sintetizam o processo de desenvolvimento profissional docente, vivido no movimento grupo colaborativo. Esses relatos ficaram mais evidentes, principalmente, na 16ª sessão reflexiva, momento em que nos encontramos seis meses depois do término do curso de extensão.

Na cena a seguir, podemos observar isso na fala de Sara:

Sara: *No outro dia ele me pediu desculpas, eu também pedi e combinamos de conversar sempre que necessário para evitar conflitos. [...] De resto está tudo bem, está tranquilo no trabalho esse ano. Eu estou numa escola a noite, a turma é muito boa, mas é uma escola em que os alunos têm problema com o tráfico, eles vendem droga na sala, vão drogados, explodem bomba na escola, mas estou conseguindo lidar bem com isso. Não são violentos comigo. Os que querem estudar, realmente querem estudar. E tudo está indo bem!* (Transcrição 16ª sessão reflexiva)

Nesse mesmo encontro, destacamos também a fala de Thiago:

16ª Sessão reflexiva - 11/07/2017

Thiago: *O que eu percebo que ficou em mim de tudo o que viemos, são coisas que ficaram dentro de mim e que foram acontecendo naturalmente. Eu avalio que hoje a minha relação com a escola, a minha relação com os alunos tem se dado muito melhor do que no ano passado. Eu acho que hoje eu tenho uma maior noção dos meus próprios limites, do meu lugar. Eu vejo que eu fui tendo atitudes assim... não é para me gabar, mas os alunos, por exemplo iam muito para perto da grade durante as aulas; isso estava muito recorrente. E eu*

³⁵ LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**. Vol. 20, no 2, 2012.

comecei a refletir sobre porque eles ficavam tanto na grade e percebi que naquele lugar a gente tem vontade de fugir, de gritar, eles estão presos, eles querem se expressar por meio disso também. Então, nesse ano eu já organizei minhas aulas de um jeito em que eles podem se expressar, se colocar. Eu deixo claro para eles que eu sou um profissional, eu sou professor, que eu estudei para ter os conhecimentos da geografia, mas eles também podem se apropriar e conduzir um debate, falar. [...] Eu vejo que estou dando mais espaço de fala para os alunos, a escola tem permitido acontecer essas práticas, outras metodologias. [...] E a escola tem me dado uma certa liberdade e isso tem me motivado apesar de estar sobrecarregado. (Transcrição 16ª sessão reflexiva)

Vale acrescentar que nesse momento de categorização do material empírico, observei que um mesmo pré-indicador de análise muitas vezes se referia a mais de um indicador. Tal fato revela a relação dialética expressa no pensamento dos participantes tal como na própria tessitura da pesquisa, evidenciando que os indicadores não são estanques, se entrelaçam a todo o momento.

3.4.3. A definição dos núcleos de significação

Essa última etapa consistiu no processo de articulação dos indicadores de análise, considerando os conceitos teóricos que nos ampararam no desenvolvimento dessa investigação. Nosso intuito foi definir os núcleos de significação, por meio de aglutinações e sínteses, que vão nortear a análise final, etapa em que fazemos o movimento de partir do empírico em direção ao concreto pensado, ou seja, à interpretação do *corpus* de pesquisa.

Segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 231) os núcleos de significação “devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas”. Para construirmos esses núcleos de significação, fizemos a releitura dos pré-indicadores caracterizados pelas 61 cenas e dos oito indicadores de análise e retomamos o problema desta pesquisa: Como ocorre o processo de desenvolvimento profissional docente no movimento de um grupo colaborativo?

Ao refletirmos sobre essa pergunta, depois de percorrer uma longa trajetória na elaboração deste trabalho, compreendemos que o processo de desenvolvimento vivido no e pelo grupo, ocorreu por meio de três zonas de sentido principais:

- 1) Da mediação do outro, do meio, dos elementos estéticos e dos conhecimentos teóricos partilhados. Esse núcleo de significação abrange, mais especificamente, os indicadores

- 1 e 2 que tratam, respectivamente, das transformações nas crenças e concepções sobre a docência e da ressignificação dos saberes profissionais;
- 2) Do drama, da crise, da confrontação e experimentação do novo que abarcam, mais diretamente, os indicadores 3, 4 e 6 que fazem referência à construção de novas práticas pedagógicas e da identidade profissional e dos indícios de crise na docência;
- 3) Da afetividade presente no modo como o grupo colaborativo foi construído e conduzido. Este núcleo de significação faz referência aos indicadores 5 e 7 que tratam da importância da afetividade e do grupo colaborativo como mediador de desenvolvimento.

Frente à compreensão das zonas principais, apresentamos na próxima seção, as análises do material empírico a partir dos núcleos de significação. Cabe esclarecer que o indicador de análise oito, referente aos indícios de desenvolvimento profissional docente que emergiram do movimento do grupo colaborativo, é para nós a síntese de todo o processo vivido, por isso, estará presente em toda a análise, com ênfase especial na última seção em que apresentamos as conclusões da pesquisa.

4. A RODA EM MOVIMENTO – O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO GRUPO COLABORATIVO



Raízes da fala – Martha Barros³⁶

Quando estávamos planejando o curso de extensão, instigadas pela curiosidade de compreender como ocorre o desenvolvimento profissional docente no movimento de um grupo colaborativo, ao elaborar o cartaz de divulgação do curso, escolhemos essa bela pintura de Martha Barros. Já conhecíamos o trabalho da artista e sentimos que essa imagem traduzia a essência deste trabalho: investigar as raízes das falas dos professores.

Conscientes de que a análise do *corpus* de pesquisa se dá a partir da compreensão das zonas de sentido expressas pelos professores colaboradores, assim como pela apreensão dos elementos de mediação que determinam a expressão dos sujeitos (AGUIAR E OZELLA, 2006), nos dedicamos à interpretação do material empírico desta investigação, a partir dos três núcleos de significação apresentados a seguir³⁷.

³⁶ Imagem disponível em seu acervo digital: <http://www.marthabarros.com.br/start.htm>

³⁷ Foram inseridas algumas falas dos professores, citadas anteriormente, devido a sua representatividade e importância neste momento de análise.

4.1. “Eu nunca tinha pensado sobre isso, nessa perspectiva!”: sobre a mediação no contexto do grupo

Ao nos dedicarmos ao estudo do material empírico produzido pela pesquisa, identificamos que os indicadores de análise que traziam indícios de transformação nas crenças e concepções sobre a docência e de ressignificação dos saberes profissionais tinham em sua raiz a mediação como princípio básico. Por isso, neste item discutimos sobre como se deu a relação dos professores no contexto do grupo colaborativo considerando a mediação do outro, da pesquisadora como psicóloga escolar, dos elementos estéticos, do meio e dos textos da Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica que subsidiaram nossas conversas.

Na perspectiva da Teoria Histórico-cultural o homem se constitui como humano na medida e em que estabelece relações com o outro e o meio, mediado pela cultural (PINO, 2005). Ao desenvolvermos uma proposta de formação contínua em grupo, já tínhamos a intenção de criar um espaço propício ao desenvolvimento profissional do professor, considerando a relação como essencial. Assim, ao longo dos encontros, os diálogos realizados entre os colaboradores evidenciaram o quanto o outro com sua subjetividade e experiência abria campo para que os demais entrassem em contato com aspectos importantes relativos à docência.

Na primeira sessão reflexiva, iniciamos com uma breve apresentação contando um pouco sobre os pontos principais que vivi e que haviam me conduzido à docência:

Luciana: *Entrei na escola com seis anos de idade e sempre gostei da escola, de estudar, de estar com os amigos, com os professores e, principalmente, dos lanches. Tinha boas notas, mas dificuldades em me submeter às normas impostas pelos professores e a direção da escola. [...] Entrei na Universidade almejando trabalhar na área clínica, mas me encantei com a Psicologia Escolar e com o trabalho com grupos no 6º período e desde então, me voltei para a docência por meio dos estágios, do mestrado e da minha experiência como professora no Ensino Superior que culminou no doutorado e na proposta de desenvolvimento profissional que estamos vivenciando. (Transcrição da 1ª sessão reflexiva)*

Diante dessa simples exposição, Thiago relatou em seu diário de bordo:

Thiago: *Ver sobre a história de vida da professora Luciana me fez pensar sobre os caminhos que passei em minha vida, que me fizeram escolher o curso de Geografia. Refletir sobre isso foi muito importante. (Diário reflexivo - Thiago)*

Tomar consciência sobre o modo como se tornaram professores (FONTANA, 1997) é parte importante do processo reflexivo incitado nas sessões reflexivas, cujo intuito é compartilhar significados e sentido sobre a docência, a fim de gerar transformação na prática profissional dos professores (IBIAPINA, 2008). A todo momento, no movimento do grupo colaborativo, a palavra emitida pelo outro mediava conversas importantes em nossos encontros.

Durante a segunda sessão reflexiva, depois que os professores apresentaram o sentido da docência para eles a partir dos desenhos que fizeram para compor o crachá, trouxemos uma fala com o intuito de ampliar e aprofundar o olhar deles sobre os muitos desafios que relataram acerca de sua prática profissional:

Luciana: *Acho que todas essas situações trazidas por vocês, indicam também um pedido de socorro dos estudantes, por isso, sinto que nós professores precisamos desenvolver um olhar e uma escuta bem sensíveis para as agressões dos alunos, para os desenhos que eles fazem porque geralmente podem dizer mais coisas do que um simples pênis. Precisamos entender de onde vem aquela criança, de onde vem aquele adolescente. Trazer muito o sexo para a sala de aula pode ter relação com seu contexto de vida, essa criança pode morar numa casa de um cômodo só e ver os pais namorando ou ter vivenciado algum abuso. Os estudantes vão sempre, de alguma forma, manifestar a realidade deles. Como vamos fazer queixa à família se isso é parte da realidade deles? As vezes essa família também está precisando de escuta. (Transcrição da 2ª sessão reflexiva)*

É importante ressaltar que minhas colocações como pesquisadora e mediadora do grupo eram permeadas por minha formação como psicóloga escolar que atua numa perspectiva crítica, por isso, busco sempre no grupo mediar conversas que aprofundem o entendimento sobre a realidade, tendo em vista as diversas forças que determinam a mesma. No caso citado acima, por exemplo, Thiago se identificou com o comentário que fiz no intuito de contextualizar e ampliar o olhar sobre a postura desafiadora dos estudantes na escola e contou que na infância viveu em uma casa de um cômodo só com a família. A despeito disso, expôs também que sentiu um certo incômodo com a minha fala e explicou:

Thiago: *Quando você estava falando desse olhar do psicólogo, eu pensei que é muito difícil isso para um professor. Pense: tem professor que tem 400 alunos, várias turmas. Nossa, transferir essa responsabilidade para o professor as vezes me choca, fica meio pesado. Além de passar o conteúdo você ainda tem que ficar atento?* (Transcrição da 2ª sessão reflexiva)

A fala de Thiago me possibilitou uma reflexão muito importante como pesquisadora e colaboradora/mediadora do grupo: a finalidade do curso de extensão era criar condições para auxiliar os professores em sua profissão, que além de complexa vivia um momento de crise e precarização e não os fazerem sentir ainda mais cobrados. Ficou claro que ter um olhar mais cuidadoso para com os estudantes e o universo escolar era resultado da minha formação como psicóloga e dos estudos a que pude me dedicar no sentido de compreender a escola e à docência de maneira crítica e histórico-culturalmente determinada (PATTO, 2000; DAYRELL, 1996). Não era coerente esperar que os professores naturalmente tivessem esse olhar, ao contrário, essa queixa trazida por Thiago mostra a distinção entre o trabalho do psicólogo na escola e do professor, evidenciando a importância da atuação do psicólogo escolar na Educação. Diante disso, fiquei mais atenta à forma como mediava os encontros tendo claro que nossas conversas sobre os conhecimentos da Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica os ajudariam a compreender o espaço educacional e a docência de forma mais aprofundada, mas sob a perspectiva de um professor. Nosso desafio, então, era ajudá-los a estar na docência de um modo mais saudável, possibilitando o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e, também, o desenvolvimento humano. Essa intenção, inclusive, estava ao encontro das próprias crenças dos docentes, uma vez que ao expressarem o sentido da docência para eles, ninguém fez referência apenas à “transmissão” de conteúdo, mas a aspectos referentes à constituição do sujeito como um todo.

Os elementos estéticos também se configuraram como mediadores importantes nas nossas conversas. Considerando a arte como “o social em nós” (VIGOTSKI, 1999, p. 315), partimos do princípio de que a fruição estética possibilita entrarmos em contato com o mundo interno e externo de modo único, transformando pela via da emoção nossa capacidade de entendimento sobre as coisas da vida (ZANELLA, 2004; SILVA, 2005). Logo, a música, o cinema, a literatura e as demais linguagens estéticas remetem à nossa humanidade e provocam “o surgimento de novas organizações do pensamento em relação aos sentimentos humanos, trazendo à tona diferentes sentidos sobre a realidade” (PEDRO, 2013, p. 43).

Ademais, a socialidade da arte, ou seja, a partilha sobre os efeitos provocados pela fruição estética “[...] pode ser estopim para a troca de ideias sobre sentimentos que ganharam novo sentido” (TOASSA, 2009, p. 92). Por isso, sugerimos a apresentação de um elemento estético a cada encontro, com o intuito de nos ajudar a aprofundar a discussão sobre os temas abordados nas sessões reflexivas.

Levamos como elemento estético em nosso primeiro contato com o grupo a música “A nossa casa” de Arnaldo Antunes. Com o refrão que diz “a nossa casa é onde a gente está, a nossa casa é em todo lugar”, convidamos os professores a fazermos daquele espaço, um lugar seguro e afetivo, sustentado com a colaboração de todos. Sentimos que essa proposta foi acolhida pelo grupo, tanto que na quinta sessão reflexiva, chamou nossa atenção o comprometimento e sintonia entre nós. Sobre isso, fizemos o seguinte registro:

Luciana: *Thiago, Beatriz, Sofia e Aurora já chegaram ajudando a organizar o lanche e as cadeiras na sala. Beatriz e eu fomos ligando o computador e data show. [...] Durante o encontro, antes de sair para o curso de especialização, Sara disse que ficaria responsável pelo elemento estético na semana seguinte. [...] Ao final do encontro Ane, Aurora e Beatriz se mostraram preocupadas com o fato de os cuidados com o lanche não ocorrerem de modo igual entre nós, já que me comprometi em sempre levar bolo, suco e descartáveis. Disseram que mais pessoas poderiam ajudar a cada encontro e Ane e Aurora se dispuseram a contribuir com a bebida na semana seguinte. [...] Outra coisa que merece destaque é o cuidado dos professores em sempre levar uma opção de lanche vegana para que eu pudesse comer também. (Diário reflexivo da pesquisadora).*

Além de inspirar nossas relações em grupo, o contato com a Arte também provocou discussões e reflexões importantes. Na sétima sessão reflexiva Sara levou como elemento estético um quadrinho do Chico Bento (APÊNDICE, H) que mostrava como a professora cobra comportamentos dos estudantes e ela própria se contradiz com suas posturas. A partir da discussão sobre isso, Cauã trouxe a seguinte reflexão sobre sua prática profissional:

Cauã: *Tem uma menina que só assiste minha aula sentada no braço da carteira. Eu chego na sala e já dou ordem para que ela sente direito, pois o braço da carteira não é lugar de sentar, por isso, pode quebrar. Mas, o problema é que eu mesmo, enquanto dou aula, em*

vários momentos sento no braço da carteira. Ao tomar consciência disso eu penso: que feio, o que vou fazer com isso? (Transcrição da 7ª sessão reflexiva).

Nesse exemplo vemos como a linguagem artística nos possibilita fazer conexões por outras vias cognitivas, levando-nos à reflexão sobre aspectos de nossa atuação profissional que, mesmo simples, denunciam posturas automatizadas que reproduzimos sem mesmo perceber. Como ser professor está para além da transmissão de conteúdo, sabemos que a postura do docente também é tomada pelos estudantes como repertório no seu processo de constituição. Tomar consciência de nossos pequenos atos como professor, é também iniciar um processo de reflexão sobre as crenças e concepções que norteiam nossa prática e sobre nossa própria incoerência. Esse movimento reflexivo é primordial no desenvolvimento profissional docente.

Sendo sujeitos histórico-culturalmente constituídos, o meio social, especificamente o momento político vivido pela educação na época de nosso curso de extensão, segundo semestre de 2016, afetou os colaboradores do grupo de pesquisa. Especificamente os atrasos no pagamento dos salários pelo município, a ocupação das escolas pelos estudantes secundaristas, a greve em nossa universidade e os absurdos anunciados pela PEC 241 angustiam os professores que, em vários momentos, demonstravam sua indignação e desanimo, ao longo de nossas discussões.

O cenário indicava o desmonte da educação pública no país e os professores manifestavam um sentimento de desesperança e até mesmo de revolta diante de tanto desrespeito com a docência. No dia da nossa décima sessão reflexiva, foi possível sentir a tensão e tristeza no grupo. Sobre isso, fizemos o seguinte registro:

Luciana: *A votação para a aprovação da PEC estava acontecendo e os votos a favor predominavam. Alguns professores estavam desesperançosos e revoltados. Cauã compartilhou que tentou mobilizar uma conversa sobre a PEC na escola que trabalhava e não conseguiu, marcou um encontro na praça no sábado para conversar com os estudantes e foi repreendido. Ane disse que sentia que os professores não estão nenhum pouco engajados e que os alunos nada sabiam sobre o que estava acontecendo. Disse que sentia que não estamos fazendo nada enquanto classe e que as ocupações não resolveriam nada. Sua revolta diante de todas as atrocidades vividas pela Educação e a inércia dos professores era visível. Em resposta, Sofia que estava acompanhando a ocupação em várias escolas, citou a importância de valorizar o movimento realizado pelos estudantes secundaristas,*

resgatou a história do movimento estudantil no Brasil e enfatizou quantos passos isso representa no sentido de ir em busca de sua autonomia e de se apropriarem de fato da escola, um espaço que é organizado para eles. Lembrou que em cada escola ocupada, dentre aqueles que estão mais envolvidos há um aprendizado, pois estão inseridos em um contexto e imersos em debates completamente diferentes daqueles que geralmente acontecem nos muros da escola. E ainda ressaltou que todo esse movimento está promovendo a ampliação da discussão sobre política e sobre educação, uma vez que os pais dos estudantes que estão ocupando as escolas, que muitas vezes moram na periferia e não têm acesso a certas discussões, preocupados com seus filhos, estão indo para dentro da escola compreender e discutir sobre o que está acontecendo.

Tentando acalantar os professores falei:

Luciana: *Pode ser que em termos políticos todo esse movimento de ocupação não resulte em mudanças legais, no entanto, esses estudantes estão tendo a oportunidade de aprender pela vivência deles, coisas que nós como estudantes não aprendemos. Sofia me contou antes do encontro que em uma das escolas que ela apoiou os alunos fizeram um jantar e pegaram o ônibus com as panelas para levar alimento aos seus companheiros de luta de outra escola que estavam sem alimento. Isso é solidariedade, é aprendizado para a vida!*

Sofia: *Eles estão aprendendo muito sobre organização, regras, sobre negociar ...sobre cuidar da escola e se colocar naquele espaço de um jeito diferente. (Diário reflexivo da pesquisadora).*

Notamos assim, que vivenciar essas mudanças no cenário político afetava os professores e também nossas discussões em grupo. É interessante observar que a forma de apreender e lidar com as determinações do meio são únicas, segundo a subjetividade de cada sujeito. Na cena citada anteriormente, Ane, professora de Inglês, estava indignada e desanimada frente a tentativa de resistência por parte dos estudantes secundaristas, enquanto Sofia, professora de História, via nesse movimento uma oportunidade de grande aprendizado por parte dos estudantes e um impulso em direção a autonomia deles. Acreditamos que, nesse caso, a formação específica de Sofia num campo de estudo que inclui discussões políticas e uma compreensão mais profunda das complexas relações sociais, somada a sua atuação mais direta

no movimento estudantil e nas ocupações, propiciaram que ela interiorizasse as determinações desse momento histórico em um nível de consciência diferente (VINHA; WELCMAN, 2010).

Além da influência do meio sobre a atuação dos professores colaboradores, observamos também o quanto a mediação dos conhecimentos científicos a que tivemos acesso por meio da leitura e discussão dos textos da Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica foi essencial, inclusive para oferecer elementos que nos possibilitassem lidar com o cenário político atual. A discussão sobre o texto “A escola como espaço sociocultural” (DAYRELL, 1996) na sétima sessão reflexiva, reverberou em reflexões importantes em todo grupo. Destacamos a seguinte cena:

Com base no texto, os professores citaram muitos exemplos sobre como a escola deles era estruturada fisicamente e o quanto isso repercutia nos estudantes, indo ao encontro das ideias trazidas por Dayrell (1996). Citaram: grades na janela, descarga, televisão e data show; o descuido com o reparo das áreas danificadas; a diferença entre a sala dos professores e os espaços destinados aos alunos; o excesso de corredores; o mapa de sala determinando o lugar de cada aluno; o tempo curto do recreio em comparação com a duração de cada aula; o sinal como o da fábrica; a mudança de colegas a cada ano para não estreitar vínculo; o estímulo ao individualismo; a falta de tempo para haver interação entre os próprios funcionários; a proibição de que os estudantes namorassem; o espaço apertado reservado para a biblioteca etc. Já quase no encerramento do encontro, depois de todas essas reflexões problematizando a escola como espaço histórico-culturalmente constituído, falávamos acerca do descuido com o espaço público e da importância de como professores, darmos exemplo para que os estudantes aprendam a cuidar do espaço físico da escola, quando Ane, que chegou ao final do encontro por motivo de trabalho, trouxe a seguinte fala:

Ane: *É uma via de mão dupla, pois eu acho que existe todo esse aparato de proteção (grade nas janelas, na descarga etc.), mas isso, provavelmente, é consequência de problemas anteriores, porque sempre que eu pergunto sobre algo na escola que não tem, eles me dizem que não tem porque foi roubado.*

Luciana: *Eu entendo a sua fala, mas retomando as ideias trazidas no texto, me vem a seguinte pergunta: Como eu vou ser corresponsável por um espaço que não foi feito pensando em mim? A organização do espaço escolar conta para o aluno que ele é um perigo,*

que a escola precisa se proteger dele. Eu sinto que isso acaba incutindo neles essa postura de descuido com a escola.

Laura: *Há 20 anos atrás, fizeram uma experiência no Brooklin nos EUA, em um bairro de periferia, bem degradado. Eles reformaram uma área, deixaram tudo novinho e no dia seguinte, lá já estava pichado, então eles iam lá e pintavam tudo de novo. Repetiram isso por um tempo e logo o vandalismo se encerrou porque os moradores entenderam que era importante cuidar daquele espaço. Acho que seria bom se a escola tivesse uma postura assim, pois ensinaria os estudantes a cuidarem do espaço.*

Ane: *Eu não sou a favor desse discurso de opressão da escola, mas eu não acho justo vocês falarem que os alunos se comportam assim, por causa da forma como a escola é organizada. Não! Eles são assim porque eles são assim mesmo. A gente fala para não jogar lixo no chão e eles jogam. Eles não se responsabilizam nem pelo lixo.*

Sentindo sua forte carga emocional, com o intuito de ampliar a discussão fui fazendo algumas perguntas:

Luciana: *Quando você diz que eles são assim mesmo, o que você entende por isso Ane? O que você acha que determina como eles são?*

Ane: *De maneira geral existe muita falta de respeito pelo espaço. Todos eles escrevem nas carteiras, desenharam, picham. Todos eles jogam papel no chão o tempo inteiro. Todos eles chutam a carteira. Ficam desenhando um monte de coisa, desenharam pênis, desenharam isso, desenharam aquilo.*

Luciana: *E por que você acha que eles se comportam assim?*

Ane: *Eu acho que é fase, que é adolescência, que é por que é assim. E também acho que tem uma questão de educação, na verdade, de falta de educação que vem de casa, com a falta de cuidado que se tem em casa. Ou então, o que eu vejo muito é assim: em casa não pode nada; a mãe se preocupa com o chão, o menino lava a louça, mas saiu de casa, vai fazer um passeio*

na cachoeira e acabou...parece que a preocupação só se volta para a própria casa. Parece que qualquer espaço que não seja a casa, não merece consideração nenhuma.

Jessy: *Eu não vejo muito dessa forma. Eu acho que se joga papel no chão na rua, joga em casa; não sinto que as coisas estão desconectadas. E acho que a escola não é um lugar convidativo para jogar o papel no lixo, porque as salas não têm lixeira ou estão destruídas. Sei que isso não é desculpa para eles jogarem o lixo no chão, por isso, eu sigo ensinando e falando sobre isso repetidamente. Mas sinto que uma descarga cheia de grade, convida muito mais a ser quebrada do que respeitada. Eu tive a experiência de sair com vários alunos e fazer atividades fora da escola e você fica encantada. E são alunos de periferia, pobres, marginalizados e quando saem tem um ótimo comportamento. Por quê que isso acontece?*

Ao final do encontro, já a caminho do carro em meio a uma conversa informal, perguntei para Ane o que ela estava achando dos encontros e ela disse que funcionava para ela como uma sessão de desabafo, mas que, às vezes, ela se sentia pior ao sair dos encontros. Quando perguntei se os textos não a ajudavam a olhar sob outras perspectivas para os dilemas da sua profissão, ela disse que não tinha paciência para estudar e que não havia feito a leitura de nenhum texto. (Transcrição da 7ª sessão reflexiva)

A cena acima evidencia com clareza como as leituras ampliavam o olhar dos professores acerca dos desafios que vivenciavam na prática profissional. Depois de passar um encontro discutindo, com muito envolvimento, todos os aspectos do espaço físico da escola que acabavam influenciando negativamente no comportamento dos estudantes, Ane, que não havia acompanhado a conversa desde o início, relatou que não tinha lido o texto base do dia e nem os anteriores. Essa professora mantinha firme sua crença de que os estudantes eram desorganizados e desrespeitosos por natureza, mostrando que a concepção inatista-maturacionista determinava seu modo de perceber e se relacionar com os estudantes. A professora Ane não compreendia a influência do meio como determinante do comportamento dos alunos e afirmava que eles eram assim, por serem adolescentes, como se houvessem comportamentos biologicamente determinados segundo as etapas do desenvolvimento, independente da cultura (FONTANA, CRUZ, 1997).

Escolhemos os textos da Psicologia Escolar e Educacional numa perspectiva crítica como referência para as nossas discussões em grupo, especialmente porque essa vertente teórica propõe deslocar a atenção do indivíduo isolado, para o entendimento das questões escolares

considerando “o contexto sócio-político-cultural em que estão inseridos os processos educativos” (BARBOSA, 2011, p. 301). Ao não se dedicar às leituras compreendíamos que Ane não conseguia se aprofundar nas discussões e enxergar novas possibilidades de se colocar como docente na relação com os alunos. Em contraposição, a cena abaixo mostra o processo de ressignificação de saberes vivenciado por Sara:

Na terceira sessão reflexiva Sara trouxe o seguinte relato de caso para contar sobre as principais dificuldades que enfrentava em sala de aula.

Sara: *O relato do caso que eu trouxe é sobre um aluno que não tem laudo, mas que não precisa ser psicólogo para saber que ele tem problema grave, mental. Ele me chamou de vagabunda na aula, eu pedi para ele sair e perguntei para a diretora porque não encaminhava ele para um psicólogo. A diretora disse que já haviam indicado a necessidade, mas que a família não tinha feito nenhum movimento. Então, ela disse que ia tentar expulsar ele da escola por ter me chamado de vagabunda e entrou em contato com a família por telefone e a mãe do aluno disse que eles viviam de bolsa família e que se seu filho fosse expulso eles perderiam o benefício. Com base nisso, a diretora o deixou permanecer na escola, com a condição de que não assistisse mais minha aula.*

Na mesma direção, Aurora expôs a dificuldade em lidar com crianças com deficiência, comentando sobre o desafio de incluí-las verdadeiramente na escola, o que acaba sobrecarregando o professor. Cauã e Ana Carolina citaram que tinham alunos dopados, medicados. Sofia comentou que tem uma amiga médica e que ela conta que muitos pais a procuram, por indicação da escola, para que dê um remédio para que o filho fique mais calmo. Que isso tem sido muito comum. Aproveitei para conversar um pouco com eles sobre a medicalização das questões escolares:

Luciana: *Vou fazer uma pontuação com relação a isso de ter laudo, de eu ter certeza que um aluno tem algum problema. Essa tem sido uma fala comum entre nós. O senso comum se apropriou dos conhecimentos da psicologia e da psiquiatria e no dia-a-dia todos nós nos achamos no direito de diagnosticar o outro com base em nossas próprias percepções. Mas vamos tomar esse caso que você trouxe Sara: um estudante que te xinga em sala de aula, que a diretora quer expulsar e, por isso, entra em contato com a família por telefone. A família*

não comparece na escola e diz que a criança não pode ser expulsa por conta do bolsa família. Será que esse contexto não determina o comportamento desse aluno? Será que de fato ele tem um problema psicológico ou psiquiátrico? Será mesmo que um laudo ou um remédio vai resolver seu problema? Isso é o que chamamos de medicalização da escola e da vida. É quando tornamos um problema social, em biológico ou genético. Isso tem se constituído uma válvula de escape em nossa sociedade, pois ao acreditar que o aluno tem uma doença e que precisa de um remédio, eu não crio condições para que a escola mude, a educação se transforme, eu não converso com esse aluno e dou possibilidade para que ele aprenda, mude de postura, eu simplesmente dou o remédio e silêncio os corpos.

Sara com uma postura reflexiva disse:

Sara: *Nossa, eu nunca tinha pensado sobre isso nessa perspectiva!* (Transcrição da 3ª sessão reflexiva)

Podemos ver, como no movimento do grupo colaborativo, por meio de diferentes ferramentas, os professores foram transformando suas crenças e concepções sobre a docência e ressignificando seus saberes profissionais, o que indica como o espaço de formação contínua por nós construído estava mobilizando diferentes saberes que poderiam, posteriormente, ser acessados pelos professores para auxiliá-los em sua prática profissional.

Mas esse processo de aprendizado demonstrado pelos colaboradores da pesquisa não ocorreu a partir de uma mediação qualquer. Neste caso, o grupo colaborativo, orientado por uma psicóloga escolar com subsidio dos conhecimentos da Psicologia Escolar numa vertente crítica, se configurou como uma situação social propícia ao desenvolvimento docente. As vivências experimentadas no movimento do grupo colaborativo ressaltaram que o desenvolvimento do sujeito ocorre a partir de vivências que envolvem qualidades emocionais fortes, das quais não conseguimos ficar indiferentes (TOASSA, 2008; MARQUES, CARVALHO, 2014). Por isso, as situações de crise, marcadas por seu caráter dramático, repercutiram especialmente nas transformações vivenciadas pelos professores⁰, tal como veremos a seguir.

4.2. “Eu não sei! Não sei! Eu não sei nada!”: dos dramas e transformações vivenciados pelos professores colaboradores

Consciente de que o homem é um ser social movido por situações dramáticas, consideramos que as interações sociais permeadas por colisão, oposição, contradição e conflito, promovem transformações importantes no curso do desenvolvimento do sujeito (VERESOV, 2010). Nesse sentido, observamos ao longo dos encontros formativos, que as crises vivenciadas pelos professores os ajudavam a elaborar novos sentidos sobre a docência e, conseqüentemente, construir práticas pedagógicas diferenciadas e constituir sua identidade profissional.

Ao fazermos o levantamento das necessidades formativas dos professores, entre as informações solicitadas, pedimos que compartilhassem as crises que viviam na prática profissional. Para além desse momento específico, o grupo colaborativo configurou-se como espaço seguro para que os professores compartilhassem, segundo sua vontade, suas inseguranças, medos e contradições. A seguir apresentamos algumas cenas em que o caráter dramático se destacou, dando ênfase ao movimento de Sara e Ane, cujas transformações vividas ficaram mais aparentes.

Logo no início, em sua apresentação para o grupo, Ana Carolina contou que o curso de extensão surgiu como um alento, diante da angústia que vivia como docente:

Ana Carolina: *Com o passar dos anos, me via com uma insatisfação com a docência. Não sabia se era comigo, com os alunos ou com o sistema. Não conseguia me ver mais dentro de uma sala de aula, pois tudo que fazia, era pouco, sem retorno e vazio muitas das vezes. Foi quando por Deus, vou dizer assim, pois não tenho outra explicação, surgiu a oportunidade de fazer esse curso de extensão. Ele veio como uma resposta a um pedido de socorro.*
(Transcrição da 2ª sessão reflexiva)

Na quarta sessão reflexiva, a pedido de Thiago, conversamos sobre as Teorias da Aprendizagem com o intuito de desvendar as crenças e concepções cristalizadas que determinavam as práticas pedagógicas dos professores. Nessa ocasião, discutimos sobre o Comportamentalismo de Skinner (FONTANA, CRUZ, 1997) apontando como as estratégias de reforço e punição ainda estavam presentes no contexto da escola, endossando o individualismo e competitividade entre os estudantes, princípios básicos de sustentação de uma sociedade capitalista. Foi então, que Ana Carolina compartilhou algumas estratégias que utilizava em sua prática como professora, gerando uma importante discussão no grupo. Sobre isso, fiz o seguinte registro em meu diário reflexivo:

Luciana: *Ana Carolina comentou que dava o diploma para o melhor aluno do ano em sua disciplina. Ane achou a ideia legal, mas Thiago e Cauã discordaram dizendo que não consideravam isso uma boa prática. Fiz algumas perguntas com intuito de aprofundar a discussão, levando-os a refletir sobre o que poderia estar por trás dessa ação. Os professores que discordaram desta prática, citaram que esse tipo de reforço acaba estimulando a competitividade, a arrogância, o individualismo, a exclusão, ou seja, estimula comportamentos que reforçam nossa sociedade capitalista e não se aproximam em nada da cooperação. [...] Os professores trouxeram vários exemplos: colocar estrelinha na frente do nome, dar um bombom e Ane comentou que dá o bombom para todos e um a mais para aquele que se mostra mais interessado. Essa ideia me fez pensar em usarmos o recurso do diploma e ofertar a todos os alunos, deixando em branco o espaço para que eles pudessem avaliar em que aspecto se sobressaíram naquela disciplina. Todos interagiram animados e Ana Carolina que participava da discussão com postura interessada e reflexiva disse:*

Ana Carolina: *Nossa, como tem sabedoria nessa fala, Luciana, pois eu usava esse recurso na tentativa de estimular os demais alunos a se esforçarem para conseguirem o diploma também, quando na verdade posso acabar neutralizando-os, pois eles podem pensar: eu não vou nem me esforçar, porque eu não vou conseguir mesmo. [...] Eu estou aqui refletindo e cheguei a conclusão que eu não sei dar aula.*

Luciana: *Por que?*

Ana Carolina: *É tanta coisa que a gente pensa e na hora não conseguimos fazer diferente. E me pergunto: Será que eu estou fazendo bem para essas crianças? Será que não estou desperdiçando o meu tempo, pois parece até que eu não sei dar aula. O licenciado não tem muito conhecimento sobre teoria da educação, eu tenho várias formações na área da biologia, mas sobre educação, eu não tenho vivência. (Transcrição da 4ª sessão reflexiva)*

Ao tomar consciência dos significados e sentidos imbricados em sua postura como docente (PRESTES, 2010), Ana Carolina questiona sua prática pedagógica e os recursos didáticos que utilizava em sala e também sua própria formação, ao considerar insuficiente seus conhecimentos sobre a educação. Isso nos faz lembrar que o que nos levou a desenvolver a presente pesquisa foi observar, como professora da disciplina Psicologia da Educação nos cursos de Licenciatura, a necessidade de aprofundar nos estudos das teorias do desenvolvimento

e da aprendizagem numa perspectiva crítica. Nesse sentido, Almeida et al. (2003) e Gatti (1995) fazem críticas às contribuições que esse componente curricular oferece aos futuros professores, já que mesmo havendo abordagens que nos ajudam a compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem de modo mais crítico, nas ementas dessa disciplina predominam ainda teorias descontextualizadas da prática docente e sem vínculo com as demais disciplinas pedagógicas. Isso vai ao encontro dos estudos realizado por Checchia (2015) que apontam para a necessidade de se trabalhar de modo mais contundente os conteúdos que expressam o deslocamento do foco de análise do indivíduo para o processo de escolarização e as relações entre os sujeitos que constituem o cotidiano escolar.

Outra professora que compartilhou suas crises com a docência de modo bem intenso com o grupo, foi Ane. Já na sua apresentação, no primeiro encontro, ela transpareceu certa confusão e angústia em relação a sua escolha profissional.

Ane: *Eu nunca soube na verdade o que eu queria ser, desde pequena eu sempre fui muito perdida, muito perdida, muito perdida. Muito tímida e perdida, tímida e perdida. [Risos]. Eu cheguei ao ponto de com 15 anos implorar para o meu pai: Pai eu descobri o que eu quero de presente, eu quero ficar um ano sem estudar! Eu queria dar um tempo, nunca gostei de escola. Eu sempre achei muito chato, ficava de recuperação em todas as matérias, as vezes passava em uma. Era sempre muito difícil para mim!*

Contou um pouco de sua trajetória profissional. Disse que quando chegou a época do vestibular, não sabia o que fazer. Prestou Sociologia na Federal, mas como não deu certo começou Psicologia em uma faculdade particular. No meio do curso foi para a Austrália visitar uma amiga, voltou, fez Turismo e depois MBA (Master of Business Administration) em Gestão de Pessoas. Fez um curso técnico em Segurança do Trabalho, mas como o seu companheiro da época era professor de geografia e sua mãe havia sido professora, decidiu ser professora também e foi fazer Letras. Fechou sua fala dizendo:

Ane: *Eu acho que a profissão de professor tem pouco a ver ... tem muito a ver comigo, na verdade. Tudo é muito dinâmico, muito diferente todo dia, você não tem aquela coisa de trabalhar no mesmo horário todo dia. É tudo muito cheio de contato, e eu acho que eu preciso disso senão eu não teria ânimo, motivação para levantar e trabalhar. Tem a questão social que eu acho legal, pois, como professor você se sente útil, a educação traz algum sentido*

para o trabalho, [...] e eu precisava de um motivo para trabalhar, por isso, estou aqui.
(Transcrição da 1ª sessão reflexiva)

O processo de constituição como professora vivido por Ane é composto por vários caminhos que foram determinando a sua identidade profissional. O modo como chegou à docência é interessante, pois ela demonstrou certa aversão a escola enquanto estudante, teve uma mãe professora que, segundo ela, saiu foragida da escola e, apesar disso, escolheu a docência por acreditar que a educação traz um sentido social para seu trabalho. Tudo isso nos revela a complexidade inerente ao processo de constituição do ser, uma vez que recebe influência de diversas relações sociais. Como nos ensinou Marx (1978) nas Teses sobre Feuerbach, a essência humana é constituída coletivamente pela internalização do conjunto das relações sociais do meio do qual fazemos parte.

Ane seguiu com suas partilhas, provocando discussões e reflexões muito importantes no movimento do grupo. Na sétima sessão reflexiva, quando discutíamos o texto “A escola como espaço sociocultural” (DAYRELL, 1996) que aponta de maneira crítica como a organização do espaço físico da escola determina a forma como estudantes e professores interagem nesse espaço, enquanto os demais professores apontavam os elementos do espaço físico das escolas em que trabalhavam que incitavam à repressão dos estudantes, Ane defendia que o meio não era determinante no comportamento dos estudantes e que a falta de cuidado com o espaço escolar, era inerente a eles.

No oitavo encontro, na discussão sobre afetividade, Ane compartilhou angustiada que havia planejado um cinema com pipoca para discutir educação sexual com os alunos e que eles não demonstraram interesse. Abaixo apresentamos essa cena:

Ane: *Essa semana estou muito irritada, muito chateada. Estou assim desde a semana passada e os alunos têm percebido, porque geralmente eu sou muito tátil, sou muito próxima. Mas eu estou muito triste, porque se a gente tivesse pelo menos o apoio dos alunos, a gente enfrentava toda a burocracia, falta de equipamentos etc. Eu faria coisas diferentes, mas eles não querem nada. Por exemplo, essa semana eu falei com eles: nós fomos incumbidas de trabalhar com vocês algum tema transversal, deram a opção de seis temas, eu não lembro bem quais são e eu escolhi educação sexual. Vai combinar com a semana de Educação para a vida que é a última semana de novembro e eu pensei em trabalhar um filme. Na verdade, eu já fiz um projeto inteiro para trabalhar diferentes coisas ao longo da semana, me*

organizei com referência, cronograma, objetivo, tudo bem bonitinho. contei para eles sobre o material que estava separando para utilizar: revistas, vídeos etc. Mas depois de ouvir um pouco do que vocês estavam discutindo a partir do texto, eu percebi que na verdade eu deveria compartilhar com eles o cronograma, eu vou compartilhar com eles o cronograma no quadro semana que vem. [...] E a minha angústia é porque eu não sei como eu vou trabalhar isso com eles, porque na escola ... eu sempre fico perdida, várias vezes eu chego lá e não vai ter aula porque tem interclasse ou tudo muda do nada. [...] Eu não sei como eu vou fazer para colocar isso em prática, pois são 400 alunos, cada um tem o ritmo, o data show que fica na sala de vídeo é horrível etc. Ou seja, estou muito preocupada.

Diante da angústia da Ane, os professores trouxeram várias ideias no intuito de ajudá-la na discussão sobre a sexualidade e a realização dessa atividade. Mas Ane seguia falando sobre as várias dificuldades que impediam a realização da atividade. Mesmo que déssemos várias opções, ela se mostrava resistente e presa às dificuldades sem conseguir ver opções. Além disso, ela relatou que os alunos não se mostraram muito interessados pelo projeto. Contou que apresentou a atividade num momento em que eles estavam organizando coisas sobre a interclasse. Com o intuito de que Ane conseguisse olhar para a organização dessa atividade sob outra perspectiva, embasada no texto, trouxemos algumas reflexões.

Luciana: *É importante pensar que apresentar uma proposta como essa num momento em eles estão envolvidos com interclasse, pode não ser a melhor hora. Porque nesse caso, não é uma questão de desinteresse, na verdade, a questão é que os alunos estão envolvidos e interessados em outra coisa, que inclusive está sendo priorizada pela própria escola. Se considerarmos a importância de valorizar o conhecimento do aluno, de trazer o universo dele para dentro da escola para que o ensino tenha mais sentido, eu considero importante que ao invés de levar o cronograma com tudo pronto para os alunos, você compartilhe com eles quais são os seis temas disponíveis para que eles possam escolher e para construírem algo juntos. Eu sei que isso pode ser difícil para nós professores, pois queremos ter tudo organizado, controlado e porque temos uma ideia legal, desenvolvemos um projeto e pensamos que aquele projeto lindo é a melhor coisa que eu posso oferecer para os estudantes, mas as vezes não é isso que faz sentido para eles. Isso pode parecer frustrante, mas sinto que isso acontece.*

Ane: *Mas quando a gente abre para ouvi-los só vem bobeira.*

Luciana: *Retomando o texto para nos ajudar, uma coisa importante a se considerar é que, quando não fazemos o levantamento das necessidades do grupo, a gente pode errar por levar algo que está aquém do interesse deles ou, no oposto, podemos levar algo muito elaborado que não faz parte do universo de sentido deles e que, por isso, eles não compreendem.*

Segui dando sugestões de recursos pedagógicos que ela poderia utilizar para criar um clima e preparar os estudantes para entrarem no nível de discussão que ela pretendia propor, pois o momento adequado de levar uma ideia também faz diferença. [...] Todos apresentaram várias ideias para ajudá-la no intuito de que Ane pudesse desenvolver esse projeto considerando os alunos e ficando mais tranquila. Mas Ane dizia:

Ane: *Mas não é isso. Eu acho que não vai dar certo. Eles não fazem nada que eu peço.*
(Transcrição da 8ª sessão reflexiva)

Como vemos, Ane demonstrava certa dificuldade para ressignificar suas crenças e concepções sobre a docência, em especial, sobre os alunos. Mesmo ao buscar desenvolver novas práticas pedagógicas, sem tomar consciência, estabelecia com os estudantes uma relação pouco afetiva (LEITE, 2012) que não favorecia o envolvimento e a aprendizagem. A despeito disso, observamos indícios sutis de transformação em seu processo. No 14º encontro quando pedi para que respondessem um exercício de completar frase com o intuito de refletirmos sobre a condição de trabalho do professor, ao ser questionada por Cauã sobre sua resposta para a questão: o que é ser professor para você, Ane respondeu:

Ane: *Eu não sei! Não sei! Eu não sei nada! Estou com vergonha. Eu coloquei que é estar diretamente conectada com os outros.*

Luciana: *Legal.*

Ane: *Mas eu não sei se é legal. Eu acho que eu fiquei mais confusa depois que eu entrei aqui. Eu acho que ... eu não sei, eu não sei, eu não sei de nada.*

Luciana: *Quando a gente entra em contato com uma coisa diferente do que a gente é, é normal que a gente se sinta confuso. [...] E para mim você sentir confusa, soa como um retorno mais positivo do que negativo, Ane.*

Cauã: *Conhecendo um pouquinho de cada um de nós com o que expressamos aqui no grupo, eu concordo. Acho que, nesse caso, seu retorno Ane, é positivo.*

Luciana: *Que bom Cauã, porque eu sinto que sinônimo de desenvolvimento profissional não é acúmulo de respostas, é acúmulo de questionamentos. Eu acho que quanto mais estamos questionando a nós mesmos, o mundo, nosso trabalho, estamos inquietos, não estamos satisfeitos com o ponto em que nos encontramos, então estamos querendo outra coisa, queremos nos transformar, ser melhores. E até descobrirmos como nos colocar no mundo de outra forma, como é esse novo lugar, é comum que a gente se sinta um pouco perdido.*

Para explicar minha fala, Cauã deu um exemplo no quadro usando círculos para mostrar que o universo que corresponde àquilo que não sabemos é sempre maior do que aquilo que sabemos. E Ane disse que tinha a sensação de que quanto mais buscava conhecer as coisas, mais sentia que não sabia. Então eu disse:

Luciana: *Se os meus pontos de interrogação aumentam, eu começo a ficar mais cuidadosa comigo como pessoa, com a minha profissão. Antes eu não me importava, mas agora que eu tenho um incômodo, eu me preocupo, eu fico angustiada e isso gera mudança, transformação. Para mim, isso é bom Ane, porque significa que alguma coisa está mudando dentro de você e que algo novo está querendo se manifestar.*

Ane: *Mas é porque a gente veio aqui porque já estávamos nesse desconforto e achei que quando terminasse o curso, estaríamos assim, mais aliviados. Mas não, eu estou sentindo assim... parece que estou com falha no cérebro.... vou procurar um neurologista... eu estou me sentindo meio perdida.*

Cauã: *Amiga, mas perdida você já estava. Eu estou lembrando da sua história de vida, da forma como se apresentou para gente no primeiro dia do curso.... dizendo que não sabia porque tinha ido, porque tinha ficado e repetindo várias vezes que se sentia perdida.*

Ane: *Eu sei ... mas eu vejo você, Cauã falando com tanta propriedade sobre as coisas e eu me acho muito lenta, parece que eu rumino as coisas durante muito tempo até eu poder abrir a boca para falar alguma coisa, sabe? Eu não consigo me expressar rápido Isso no Cauã é muito legal e eu não sou assim, tudo para mim é um processo, é muito lento, eu sofro ... eu estou cansada.*

Luciana: *Que bom que você está falando isso, Ane! Porque eu estava pensando muito sobre todos vocês e refletindo sobre como eu vou fazer uma escrita cuidadosa acerca de tudo o que vivemos e acho que a sua fala é ótima, pois me alerta que não sei sobre como tudo que estamos vivendo aqui vai repercutir dentro de nós daqui para frente. Não posso mensurar quem mudou, quem não mudou, quem se apropriou, quem não se apropriou, pois, esses processos são particulares, complexos e internos, são da ordem do individual e não dá para compararmos um com o outro.*

Ane: *Eu entendo e acho que estou falando que eu não sei, não sei nada, porque no exercício de completar frases eu respondi coisas que já nem sei se acredito, não tenho certeza sobre elas. Eu estava respondendo e enquanto escrevia já estava incomodada, achando que não era bem assim.*

Luciana: *Que legal Ane, porque o exercício de escrever como num brainstorm, sem filtrar os pensamentos, é justamente para que a gente consiga expressar com mais verdade o que está dentro da gente, sem racionalizar tanto. [...] Assim, podemos acessar as nossas crenças mais arraigadas, aquilo que nos move. [...] Então, quando você diz que enquanto você estava escrevendo, o incômodo já ia surgindo, para mim isso é muito positivo, pois o que vem no automático é aquilo que já está naturalizado e quando eu não me reconheço mais naquilo, eu vejo aí um sinal de mudança. A mudança pode não ter sido elaborada o suficiente para ser verbalizada, mas ela está sendo gestada. (Transcrição da 14ª sessão reflexiva).*

Na tentativa de analisar o movimento vivido por Ane no grupo colaborativo com a complexidade com que o processo de transformação e desenvolvimento exige, trazemos as palavras de Vigotski:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Por isso, o modo como cada participante apreendeu nossas trocas em grupo foi único e incomparável. O processo vivido por Sara, por exemplo, se deu de modo bastante distinto. Em sua apresentação a professora contou-nos que escolheu ser professora de Matemática, por acaso, em uma conversa com seu pai e que tinha medo da sala de aula. Ao longo dos encontros, destacamos várias cenas que evidenciavam as crises vivida por ela.

Na terceira sessão reflexiva, enquanto olhávamos os registros que os professores fizeram sobre as lembranças que tinham acerca da disciplina Psicologia da Educação, foram citados nomes de alguns teóricos como Skinner, Piaget, Vigotski etc. Comentamos que seguindo a sugestão de Thiago, iríamos ver brevemente as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, pois por mais que a gente não lembre de cada uma delas, muitos de nós adotamos posturas das quais até discordamos sem perceber. Reproduzimos posturas de professores que tivemos sem nos dar conta de que são baseadas em concepções de homem e de mundo que contrariam nossas crenças. Sobre isso, Sara disse:

Sara: *Nossa, essa é minha crise. Eu tenho pensado nisso todos os dias: não concordar com uma postura, reproduzir aquilo e não conseguir fazer diferente. Essa é minha crise!*
(Transcrição da 3ª sessão reflexiva)

Com esse comentário, Sara já mostrava que vivia um processo reflexivo e que já reconhecia suas incoerências como profissional. Nesse sentido, na quinta sessão reflexiva ela mostrou que além de rever sua postura como professora, também estava atenta às incoerências dos demais profissionais que compõem o cenário da escola.

Sara: *Sabe o que aconteceu na escola essa semana? A diretora criou uma nova regra, quem levantar durante a aula, vai ser mandado para a diretoria.*

Todos ficaram indignados e deram sugestões como: mandar todos os alunos para a diretoria para ver o que ela faz, fazer um acordo com os alunos e manter a porta da sala fechada, reclamar na ouvidoria, questionar essa postura arbitrária etc.

Sara: *Gente, eu não sei até quando eu vou conseguir bater de frente, pois, os professores têm passado por mim na escola e não estão me cumprimentando mais. Todos são próximos da direção e já estão lá há muito tempo, daí chego eu que entrei nesse ano e fico com nhem nhem nhem.*

Ana Carolina: *Mas você é contratada? Se for, tudo bem, ano que vem é outro ano.*

Sara: *Eu sou contratada, mas se eu tiver oportunidade, ano que vem eu quero voltar para lá. Eu não quero fugir dos problemas. Provavelmente eu vou encontrar os mesmos problemas em outra escola, então eu não vou correr. Aliás, a minha própria admissão foi um constrangimento porque ela queria dar a vaga para uma professora de biologia, mas tive prioridade, pois sou da matemática. [...] Mas essa última de não deixar os alunos levantarem e de ficar vigiando a gente é demais. Eu não sei o que vou fazer!*

Sofia: *Manda todos para a diretoria, pois se ela expulsar os alunos, vai ter problema com os pais.*

Sara: *Nossa, elas são tão autoritárias e os pais tão ausentes que eu não sei... semana que vem eu conto para vocês o que aconteceu. (Transcrição da 5ª sessão reflexiva)*

Na oitava sessão reflexiva, quando conversávamos sobre a afetividade e práticas pedagógicas que influenciam positivamente na aprendizagem dos estudantes, Sara expôs outra dificuldade que enfrentava na relação com os estudantes. E, para além disso, contou um pouco sobre os professores que influenciaram na definição de sua identidade profissional e evidenciou um movimento de mudanças em sua postura como docente.

Sara: *Quanto a isso eu tenho um problema, vários, na verdade. Por que eu fico pensando o seguinte: quando eu era aluna, eu não aprendia nada de matemática, sai da escola sem saber quase nada. Por isso, quando eu entrei na UFU eu apanhei muito porque eu aprendi aqui.*

Então eu penso assim: eu tenho que passar conteúdo para esses meninos, eu tenho que passar conteúdo, eu não quero que eles saiam daqui como eu saí. Então, eu não brinco, eu não brinco porque eu não gosto. Para começar uma disciplina eu chego, falo oi, pergunto o nome e vou para o quadro. Eu tento sair disso, mas não consigo, eu fico preocupada, eu sou um pouco conteudista.

Luciana: *Os seus professores de matemática eram brincalhões ou conteudistas?*

Sara: *Conteudistas.*

Luciana: *E você saiu da escola sem aprender matemática, Sara. Já pensou sobre isso?*

Sara: *Mas é por isso que eu quero ir atrás, eu não quero que eles saiam sem aprender.*

Sofia: *Mas é o contrário. Todos os seus professores fizeram esse caminho e não deu certo.*

Sara: *Mas eu estou mudando.*

Luciana: *Sim você está aqui. E eu estou fazendo essa pergunta para a gente refletir sobre como as vezes reproduzimos posturas que não deram certo, querendo novos resultados e não tomamos consciência disso.*

Sara: *Às vezes eu fico pensando: se esse sistema de ensino fosse tão ruim, não haveria médicos, professores, psicólogos. Então, não pode ser tão ruim, porque no dia em que uma pessoa me ajudou de verdade a aprender matemática, eu consegui. Lá na escola que eu estudava, eles faltavam muito, saiam mais cedo, por isso, não funcionava. Era pouco tempo de aula e, por isso, não dava para aproveitar quase nada.*

Jessy: *Eu acho que o professor precisa fazer aquilo que ele acredita. Se não faz sentido para você fazer dinâmica, não adianta. Acho que mesmo sendo um professor tradicional o importante é refletir sobre a sua prática.*

Luciana: *Mas ser um professor conteudista não precisa ser sinônimo de ser um professor frio. Eu já tive professores que brincavam demais, que passavam da conta e não cumpriam o conteúdo, que chegavam atrasado e isso não é legal.*

Jessy: *Eu acho que essa discussão sobre a afetividade é muito nova na academia e que a gente acaba misturando com essa ideia do senso comum de ser carinhoso, mas não é isso. Você pode ser um professor conteudista, mas se os alunos perceberem em você esse respeito para com eles e para com seu trabalho, para mim está tudo certo.*

Sara: *E eles nem me odeiam tanto assim. Lembra que falei para vocês sobre a regra de que os alunos não poderiam se levantar. Então, eu não dei importância para essa orientação e deixei os alunos seguirem com o comportamento deles normal e decidi que, caso a diretora me chamasse a atenção, eu ia argumentar expondo o que eu pensava sobre isso. Ela ficou me observando, mas não me chamou a atenção. Foi então, que na semana passada eu falei para eles: hoje não vai ter aula de nada. Vamos para debaixo daquela árvore que fica na quadra desativada para a gente conversar. Eles queriam brincar e eu fiquei com preguiça, queria que eles brincassem entre eles. Então, eles foram fazer uma dinâmica em que você tinha que fazer algo com o colega e eu acabei ganhando um monte de beijinhos deles. Nossa, só de contar me dá até vontade de chorar [e começou a chorar]. Ganhei muito abraços, eu achei tão fofo. Fiquei feliz em saber que eles gostam de mim, mesmo eu sendo assim.*

Luciana: *Que bonito Sara. E essa iniciativa de ir para a quadra, como foi?*

Sara: *Foi espontânea. Eu não pedi autorização e ninguém reclamou. E eu nunca tinha experimentado isso. [...] Eu não gosto de chorar na frente das pessoas. Na verdade, quando eu estou nervosa eu choro, rio. (Transcrição da 8ª sessão reflexiva)*

Nesse trecho podemos ver o processo de formação e desenvolvimento profissional de Sara acontecendo. Sua fala mostra como o professor conteudista, tal como os modelos de professor que teve e o professor afetivo colidem dentro de si, uma vez que o próprio conceito de afetividade, era algo novo para ela. A despeito disso, provocada por tudo que vivia, Sara ousou uma nova forma de estar com os estudantes e se surpreendeu ao perceber que é querida por eles. Esse movimento nos revela como a formação é um processo que acontece

dialeticamente, por meio de embates e tensões que provocam transformações nas concepções sobre a docência, cristalizadas ao longo da vida e na prática profissional (MELO, 2018).

Podemos dizer que nesse movimento de refletir sobre a própria prática, ressignificar crenças e concepções, construir novos saberes, experimentar novas práticas pedagógicas, Sara ia compondo sua identidade como professora. A construção da identidade profissional refere-se a um processo complexo e contínuo em que o docente agrega às vivências experimentadas nos diferentes setores de sua vida os vários saberes construídos e vai, assim, definindo o seu modo de ser profissionalmente.

Conforme Pimenta (2000, p. 19), cabe assinalar que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque premeiam saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 2000, p. 19).

Logo, a identidade profissional docente não é definida ou definitiva, ela se constrói e se transforma ao longo dos processos de socialização vivenciados pelo professor (DUBAR, 1999), tendo as marcas da subjetividade de cada um (GONZÁLEZ REY, 2005). Nesse sentido, o processo de internalização do conhecimento e das vivências são também singulares. Abaixo podemos observar isso na cena em que Sara, na nona sessão reflexiva, conta de um dilema que vivia na relação com os estudantes e na sequência, revela a forma como se apropriou das discussões realizadas no grupo para mediar essa dificuldade.

Sara: *Enquanto ouvia vocês falarem sobre compartilhar os objetivos de ensino e tudo mais, eu pensei que para mim, tudo isso passa pelo domínio da sala. E eu fico me perguntando: como conseguir fazer isso tudo, porque eu não consigo ter domínio da sala. Na minha aula todos conversam e então, eu me pergunto: como ter pulso firme sem ser autoritário? Como manter eles em silêncio para poder argumentar, dialogar sem ter que colocar alunos para fora?*

O diálogo continuou e cada um trazia um exemplo de posturas que adotaram em sala de aula e que deram certo. Então, retomei o questionamento de Sara dizendo:

Luciana: *Sara, você trouxe alguns elementos importantes na sua fala; o desejo de ensinar os alunos para recompensar o que você não aprendeu como estudante de matemática, não ter tido exemplo de outras formas de dar aula e se relacionar com os estudantes e a partir disso, não conseguir desenvolver novas formas de estar em sala de aula com os alunos. Estou trazendo isso para refletirmos juntos e, inclusive pensar Sara se você realmente acha que é importante fazer uso de novas práticas pedagógicas, pois em muitos momentos você ressaltou que muita gente aprende com esse método tradicional.*

Sara: *Eu sinto que a escola do jeito que ela está estruturada já era, mas mesmo assim dentro do que eu posso fazer, tenho muito a mudar. Mas eu não sei nem por onde começar.*

Luciana: *Então vamos pensar juntos? Eu até pensei que essa postura de ir para o quadro e só ficar passando conteúdo também pode ser uma forma de se proteger, já que você não consegue ter o domínio da turma. Se não consigo interagir, eu pelo menos estou cumprindo o conteúdo e fazendo o meu papel como docente. Bem, para resolver essa questão eu partiria das palavras: interação, afetividade, relação. Como podemos construir isso? O que vocês sugerem?*

Ana Carolina: *Usa jogos, brincadeiras.*

Sara: *Mas para eu usar jogos brincadeiras, eu preciso conseguir falar, conseguir explicar as regras e eles não fazem silêncio, eu não tenho domínio da sala, eles não sabem trabalhar em grupo. Eu já tentei usar os jogos e eles quase engoliram as peças. É muita coisa para a gente mediar, sempre aparece um conflito ou outro. Eu não sei mediar. Se eu explico um exercício e um aluno diz que não entendeu, eu explico de novo, de novo e lá pela quarta vez eu não sei o que fazer, minha vontade é fazer por ele. Eu tenho um aluno de 18 anos que está no sétimo ano, ele tem laudo e ele sempre me pede ajuda individual porque ele tem sede de aprender. Ele é o melhor aluno, porque ele realmente aprende, mas as vezes eu perco a paciência com ele. Eu, antigamente, tinha paciência para explicar muitas vezes e disse a eles no início do ano que eu explicaria quantas vezes fosse necessário, mas ontem mesmo eu perdi a paciência e disse que não aguentava mais explicar.*

Cauã: *Sinto que essa questão de não saber trabalhar em grupo é um problema da escola. Isso acontece comigo também. Na verdade, sinto que é um problema social e tem muito a ver com a tecnologia, pois não precisamos mais conversar uns com os outros para aprender algo. Eu pesquiso no google, vejo um vídeo no youtube e pronto.*

Sofia: *Na verdade esse estímulo ao individualismo acontece desde que nascemos. Os pais olham para as crianças e falam: você vai vencer na vida. A escola estimula a nota individual, dá a estrelinha, estimula revidar e bater no colega, tudo o tempo todo na escola estimula o individual. [...] Então, Sara você disse que eles não cumprem as regras e nós conversamos aqui sobre a importância de nos sentir parte para poder aderir, por isso, eu pensei que uma opção pode ser você criar um momento para construir as regras da sua aula junto com eles.*

Sara: *Mas as regras que eu estou falando são as regras dos jogos.*

Luciana: *Mas essa ideia que a Sofia trouxe se aproxima do que eu pensei. É importante trabalhar com eles o respeito as regras e modo geral.*

Sara: *Aconteceu uma coisa hoje e eu quero compartilhar com vocês porque eu nem sei se eu fiz certo. Os alunos sempre pedem para vermos filme e hoje eu concordei e íamos assistir um filme de terror que eles mesmos escolheram. Mas para ver o filme precisava do data show e para buscar, eu precisava deixá-los sozinhos e quebrar uma regra que é colocada pela própria direção da escola. Mas eu combinei com eles e pedi por gentileza que ficassem dentro da sala e fui. No caminho tive que resolver um problema e acabei demorando um pouco mais, quando eu cheguei metade dos alunos estavam para fora da sala e eles entraram correndo e eu disse: Vocês não se comportaram como combinamos, não vamos ver o filme mais. E não passei o filme. Eles ficaram chateados, mas combinado é combinado.*

Cauã: *Trabalha com eles a matemática no cinema, para mostrar para eles como se usa a matemática para construir um filme.*

Os demais professores seguiram dando exemplos de recursos didáticos que Sara poderia usar em sala para facilitar o ensino da matemática e eu trouxe uma colocação:

Luciana: *É muito legal ver vocês sugerirem vários recursos didáticos. Como a gente pode ver, existem várias opções e não sei, Sara, se como professores não buscamos fazer algo diferente apenas por comodismo, afinal a gente aprende a ser professor com os exemplos de professores que tivemos também. [...] Sinto que metodologia não segura aula. É muito importante ter didática, se soubermos utilizar um recurso de maneira adequado isso faz muita diferença na aula, mas se os alunos não sabem nem ouvir, nem sentar, nem prestar atenção, se não tem uma relação de afeto e respeito com a professora vai ser muito difícil que o recurso didático segure alguma coisa. Então, como sugestão eu vou voltar na ideia trazida pela Sofia para falar sobre o contrato. Vocês lembram que no início da nossa formação nós fizemos um contrato juntos? Então, eu sinto que construir as regras junto com o grupo faz muita diferença. Eu acho que você poderia pensar em uma forma de trabalhar as regras junto com eles para que vocês convivam melhor na sala de aula até o fim do ano. Um caminho para fazer isso é explicitar o que você está sentindo honestamente para eles, mostrar todas as dificuldades que você tem vivido e numa conversa aberta propor então, uma mudança na forma como organizar a sala e como todos se comportam lá dentro para vocês construírem uma nova relação. Eu sugiro que você faça o contrato com eles. Vou te explicar direitinho como eu aprendi...*

Depois que eu expliquei tudo, Sara disse:

Sara: *Luciana você pode até não acreditar, mas eu sempre tive vontade de construir as regras junto com eles, tanto que no início do ano eu tentei fazer isso com eles. Eu tinha visitado a escola de Cotia que se inspira na metodologia da Escola da Ponte e eu fiquei encantada. Eu vi que os alunos constroem as regras juntos e achei tão legal e vim decidida a fazer isso com eles. E não fiz porque eu sempre postergo achando que tem coisas mais urgentes a serem feitas e agora já é o fim do ano.*

Luciana: *São coisas que gastam tempo sim. Conhecer os estudantes melhor e construir as regras juntos gasta tempo, mas é um tempo bem gasto, porque todos se tornam corresponsáveis pela aula. Faz muita diferença! [...] É um processo de aprendizagem que vale muito a pena. (Transcrição da 9ª sessão reflexiva)*

E assim, depois dessa importante conversa em grupo, Sara contou no encontro seguinte:

Sara: *Com base no que discutimos na semana passada, eu conversei com cada turma contando sobre minhas dificuldades e insatisfação e sugeri que a gente fizesse um contrato. Eu elaborei um jeito mais resumido baseado no que a Luciana explicou e no que a Aurora disse, já que está no fim do ano. Eu propus a eles que a gente construísse um contrato pensando na seguinte pergunta: O que nós enquanto grupo, enquanto sala poderíamos fazer (em termo de responsabilidade minha e deles) para melhorar nossa convivência e, conseqüentemente, as aulas de matemática? Eles citaram várias coisas, nós negociamos e deu tudo certo! Eu sai daqui na terça e já decidi ser ousada e fiz o contrato em duas turmas na quarta-feira. Eu tenho três turmas e a terceira é considerada a pior turma da escola com relação a indisciplina, porque lá tem muitos alunos repetentes etc. E eu só não fiz o contrato com eles porque no dia eles fizeram uma festa surpresa para mim por conta do dia dos professores. E eu chorei muito, fiquei muito emocionada. Tinha balão e tudo! Eles escreveram no quadro que sou amiga deles, fizeram cartaz, cartinha, organizaram tudo sozinhos. E eu achava que eles não tinham capacidade de organizar uma festa, tamanha a bagunça que é a sala. [...] Nossa, foi a primeira vez que isso aconteceu.*

Sara levou as fotos da festa e Sofia leu o que os estudantes escreveram no quadro para ela:

Sofia: *Sara minha amiga, você ensinou a dar carinho, dividir o amor, multiplicar a amizade, diminuir a tristeza, alimentar a alegria. Sara minha amiga, Sara nossa paixão, você a professora do meu coração! Sara você é a melhor professora. Com amor, seus alunos.*

Sara: *Nossa, mas por conta do barulho da festa, a direção me chamou a atenção e tivemos que ficar com portas e janelas fechadas. E sem querer me gabar, eu soube que outra turma queria fazer a festa para mim também... e isso porque eu achava que eles não gostavam de mim.*

E retomando a fala sobre a realização do contrato com seus alunos, Sara disse:

Sara: *E eu pensei que os resultados viriam a longo prazo e eu sei que vão vir, mas eu já estou notando diferenças sutis. Eles estão mais tranquilos. [...] Eu lamento não ter feito o contrato antes! [...] Mas surgiu uma dificuldade, eles começaram a vigiar um ao outro. E eu*

não quero que eles virem um robô, quero que seja natural. Eles estão se autovigiando e não está sendo legal. Por exemplo, um aluno desobedece a uma regra e o outro fala: Professora ele desobedeceu a regra, você não vai fazer nada? Aí eu penso: o que eu vou fazer? Eu respondi: depois a gente vê isso.

Luciana: *O que vocês acham que pode ser feito?*

Ane: *Você pode estimular que eles resolvam entre si, que entrem num acordo, que peçam desculpas e se comprometam a estar mais atentos ao cumprimento das regras.*

Os demais professores deram exemplos de forma de mediar essa perseguição entre os estudantes e para fechar eu disse:

Luciana: *Os estudantes podem ajudar uns aos outros, mas a meta é que cada um seja responsável por si mesmo e que tenham paciência, pois todos estão aprendendo a lidar com esse contrato. Lembre-os que a meta é conviver bem e que nesse clima de perseguição o contrato não está cumprido a sua função. Convide-os para essa reflexão e eles terão boas ideias para nos ajudar a sair do condicionamento de só recorrer ao reforço e a punição. [...] Sara e eu quero te elogiar e dar os parabéns por todas as mudanças que você tem implementado. Eu estou muito feliz por você! E quero te dizer também que quando você se dispõe a ajudar os estudantes a lidarem com regras, a negociar, fazer contrato, está possibilitando que eles aprendam coisas que vão levar para a vida deles. [...] Eu lembrei da sua fala dizendo que lamenta não ter feito o contrato antes, mas é importante considerar que o contrato é um recurso pedagógico ótimo, mas ele não vai resolver todos os nossos problemas. À medida em que superamos alguns desafios, abrimos espaço para olhar outras questões, para lidarmos com questões até mesmo mais complexa e assim seguimos aprendendo e os alunos também. E isso é estar vivo, é estar em constante aprendizado! E você está dando uma oportunidade rica para os alunos quando cria um momento para que eles pensem sobre a sala de aula, pois oferece a eles repertório para que pensem sobre a PEC, sobre a sociedade, sobre a forma como se relacionam em família etc....dando possibilidade para que se desenvolvam como humanos. (Transcrição da 10ª sessão reflexiva)*

Acompanhando os processos vivenciados por Ana Carolina, Ane, Sara e os demais professores no movimento do grupo colaborativo, identificamos como o desenvolvimento tem

um caráter turbulento e se assemelha a um curso revolucionário de eventos que desencadeiam mudanças (VIGOTSKI, 1998). Como seres sociais, vivemos imersos em interações que segundo sua intensidade emocional movem nosso processo de constituição como humanos.

No grupo, a vivência entre os colaboradores naquele contexto, bem como a partilha das situações dramáticas vividas pelos professores em seu ambiente de trabalho, fazia emergir as diferentes crises experimentadas pelos professores na relação com a docência. Nessa perspectiva, as crises evidenciaram-se como uma complexa combinação de aspectos do ambiente e do sujeito, uma vez que nem o meio e nem o homem, de forma isolada promovem mudanças no curso da vida. É a forma como o sujeito apreende e se relaciona com o contexto do qual faz parte que determina sua constituição subjetiva (VERESOV, 2015). E esse ponto de encontro entre a vivência dramática e o meio, que se dá de maneira única em cada sujeito, acontece em situações sociais de desenvolvimento específicas que transcendem a simples experiência externa de algo, configurando-se como o momento disparador de mudanças qualitativas no psiquismo humano. Nesta pesquisa esse espaço-tempo propício ao desenvolvimento profissional do professor foi o grupo colaborativo construído e conduzido sob dadas condições que serão analisadas no próximo item.

4.3. “Nossa, a gente se constituiu como grupo de uma forma tão intensa!”: das especificidades do grupo colaborativo e a repercussão no processo de desenvolvimento profissional docente

Em nossa pesquisa o grupo colaborativo evidenciou-se como uma situação social propícia ao desenvolvimento profissional do professor e isso não se deu naturalmente. Por tal motivo, detalhamos aqui as especificidades do grupo colaborativo que determinaram sua existência como mediador de um espaço de colaboração, culminando no desenvolvimento profissional dos professores colaboradores envolvidos nesta pesquisa. Para isso, utilizamos, especificamente, os indícios sobre a importância do grupo colaborativo e da afetividade, que emergiram do próprio movimento do grupo.

Na seção 3 deste trabalho, contamos que encontrar a Pesquisa Colaborativa como metodologia para nos auxiliar nessa investigação foi um alento, pois trouxe-nos orientações objetivas e claras que vieram dar o contorno adequado ao nosso anseio de realizar uma formação contínua com um grupo de professores. Inspiradas por vivências tão enriquecedoras na vida grupal, nossa intenção foi transcender a mera transmissão de conhecimento e construir um grupo entre pares, tal como uma roda formada pelo elo de várias mãos.

A organização dos nossos encontros foi sendo cuidadosamente pensada, tomando como princípio básico: a horizontalidade nas relações, tomada de decisão de forma democrática e a comunicação clara entre nós, colaboradores da pesquisa (IBIAPINA, 2008).

Os indícios de colaboração logo começaram a surgir, tendo sempre a marca da afetividade:

Luciana: *Cheguei um pouco mais cedo e encontrei a Laura perto da lanchonete. Receber seu abraço carinhoso me deixou muito feliz.* (Diário reflexivo da pesquisadora)

Luciana: *Depois do encerramento do encontro Thiago me procurou para me orientar cuidadosamente devido à forma inadequada a que me referi aos norte-americanos. Fiquei tão feliz em perceber a horizontalidade presente na relação que estávamos construindo.* (Diário reflexivo da pesquisadora)

Para materializar esse clima de efetiva colaboração, já na construção do grupo, utilizamos duas estratégias principais que consideramos importantes. A primeira foi a busca por conhecer os participantes de modo mais aprofundado, valorizando os aspectos profissionais e pessoais que determinam a sua constituição. Para isso, em nossa primeira sessão reflexiva nos apresentamos³⁸ contando um pouco das vivências marcantes que nos levaram à docência. Além disso, na segunda sessão reflexiva solicitamos que os professores fizessem um crachá no formato de um cartaz com um desenho que representasse o sentido da docência para eles. Esses momentos possibilitaram que os participantes se expressassem livremente conhecendo uns aos outros e podendo assim, identificar afinidades, diferenças e estabelecer vínculos. A segunda, fez referência à construção de um contrato em grupo. A ideia de realizar um contrato, sempre ao iniciar um trabalho com qualquer tipo de grupo, aprendi com um professor de graduação que ministrava a disciplina Teorias e Técnicas de Grupo (TTG). Encantada com a maneira democrática e organizada com que ele conseguiu conduzir a disciplina na época, adotei esse recurso como um diferencial para estabelecer relações de colaboração em contextos de grupo. Na prática, em se tratando do grupo construído para os fins desta pesquisa, orientamos que os professores refletissem sobre as seguintes questões: O que vocês acham que deve haver em nossos encontros para que sejam proveitosos e prazerosos? Quais regras podemos estabelecer

³⁸ Os trechos das apresentações estão disponíveis na seção 3 no item “O grupo colaborativo e os professores colaboradores”.

entre nós, pensando num andamento tranquilo para o grupo? O que vocês professores colaboradores e nós pesquisadoras colaboradoras precisamos fazer, pensando na construção de um espaço favorável à aprendizagem? Com base em nossas respostas, digo nossas, pois nesse tipo de acordo, o proponente também participa em condições equitativas, estabelecemos um contrato³⁹ com 14 itens. Destaco aqui aqueles que evidenciam a colaboração:

1. *Participação sincera de todos os colaboradores.*
2. *Envolvimento e comprometimento com todas as atividades propostas no grupo (atividades a serem feitas durante os encontros, atividades a serem feitas em casa, elemento estético, lanche, diário reflexivo, leituras, presença nos encontros, além de acompanhar o e-mail frequentemente).*
3. *Colaborar uns com os outros, tendo em vista o processo formativo dos professores e da pesquisadora em questão.*
4. *Diálogo horizontal e honesto entre todos os participantes.*
5. *Sigilo/Postura ética – manter o que for partilhado no grupo entre nós, não compartilhando os relatos feitos pelos colegas, apenas as atividades e relatos próprios com o intuito de evitar identificações que possam vir a causar constrangimento no ambiente de trabalho.*
6. *Respeito e acolhimento a diversidade de pensamento e posturas.*
7. *O lanche será também organizado coletivamente. A cada semana dois colaboradores ajudarão e estes serão definidos no encontro anterior.*
8. *A cada encontro dois colaboradores ficarão responsável por trazerem um recurso estético que amplie nossas discussões sobre a docência, a escola, a prática pedagógica e temas afins. (Transcrição da 2ª sessão reflexiva)*

A repercussão positiva da realização do contrato em nosso próprio grupo inspirou os professores a fazerem-no também. Sara foi a primeira a experimentar esse recurso didático com seus estudantes e, sobre isso, registrou em seu diário:

Sara: *Foi muito boa a discussão nas duas primeiras turmas. Sugeriram: que tivesse “para casa” apenas em dia de semana e que valesse ponto; fazer uma aula por semana em ambiente externo, como na quadra; sair para ir ao banheiro sem pedir; comer e beber na sala etc. [...]*

³⁹ O contrato está disponível na íntegra nas páginas 84-85.

Muitas dessas sugestões não foram para o contrato por decisão dos próprios alunos como, por exemplo: decidiram limitar o uso do celular às aulas livres e em outros ambientes e chegaram a conclusão que não seria bom comer e beber na sala, pois segundo eles poderiam passar vontade no colega que não tem o lanche ou sujar os materiais escolares. Também propus regras, como: não levantar da carteira excessivamente, procurar não gritar mandando o colega calar a boca, fazerem silêncio nos minutos em que eu estiver explicando a teoria. As dificuldades estão em fazê-los seguir o contrato, sei que os resultados são a longo prazo. Mas sinceramente percebi um certo grau de mudança ainda mínimo, mas muito significativo. Hoje mesmo vi alguns alunos monitorando os colegas e exigindo deles um comportamento condizente com o combinado. Já no 6º B as coisas são um pouco difíceis. Porque são considerados pela gestão e professores a pior turma da escola. Deixei claro que somos um grupo e precisávamos fazer algo para melhorar a convivência. [...] A principal dificuldade para eles é deixar de xingar e gritar. [...] Aos poucos nesses últimos sete dias tenho tentado reafirmar o contrato e fazer adequações. (Diário Reflexivo - Sara)

Ao considerar que o homem é uno e que os aspectos cognitivos e afetivos coexistem no ser afetando-o mutuamente, Vigotski (1998) aponta que as emoções, tomadas por ele como funções psicológicas superiores, determinam o desenvolvimento dos sujeitos. Se as emoções são histórico-culturalmente determinadas e nascem das interações sociais entre os homens, logo, no contexto da sala de aula a relação professor-estudante é marcada por afetos. Como o professor é o principal responsável pela mediação entre os conhecimentos historicamente produzidos e os estudantes, consequentemente, a qualidade da mediação realizada por ele no contexto da sala de aula, determina a relação do estudante com um dado conteúdo, podendo gerar uma resposta de aproximação ou afastamento. Nessa perspectiva, assume-se uma relação importante entre afetividade, práticas pedagógicas e aprendizagem (LEITE, 2012).

Com base em nossa experiência realizando o contrato em diferentes contextos e na observação dos desdobramentos de sua utilização na relação dos professores colaboradores do curso de extensão com seus estudantes, reiteramos o potencial positivo desse recurso mediador. A construção coletiva do contrato no contexto da sala de aula nos convida à emancipação, na medida em que abre campo para que professores e estudantes possam refletir democraticamente sobre o espaço de aprendizagem da sala de aula, num clima onde a afetividade se faz presente, tal como podemos ver a seguir:

Por e-mail Sara me escreveu, dando notícias sobre o novo ano escolar que acabara de iniciar:

Sara: *“Estou com quatro turmas de 6º anos e já fiz o contrato com eles. Está sendo uma benção! Levo um som e ouvimos músicas clássicas durante a aula e nos intervalos deixo eles ouvirem as músicas que eles gostam.”*

Num encontro casual pelos corredores da Universidade, Sofia contou-nos:

Sofia: *“Comecei as atividades com novas turmas nesse ano. Fiz o contrato com todas as turmas e o relacionamento com os estudantes está ótimo. Negociamos a utilização do celular em sala de aula, reportei isso a direção que apoiou. Esse recurso serviu também como meio de me aproximar de alguns estudantes que vieram de outras escolas com uma postura mais arrogante.”* (Diário reflexivo da pesquisadora)

É interessante notar como a nossa opção por realizar o contrato vai ao encontro das orientações de Ibiapina (2008) sobre como realizar uma pesquisa verdadeiramente colaborativa. Para a autora, essa modalidade de pesquisa deve iniciar com uma conversa esclarecedora sobre os princípios da Pesquisa Colaborativa e com a negociação das atribuições do pesquisador e dos demais colaboradores, além de estabelecer minuciosamente todos os detalhes dos encontros formativos. Realizamos esses dois movimentos em nossa 2ª sessão reflexiva quando conversamos sobre o projeto de pesquisa e construímos o contrato. De fato, foi possível observar o processo de colaboração se estabelecer no grupo, com destaque para a postura de corresponsabilidade demonstrada pelos professores em diferentes situações.

Após a terceira sessão reflexiva, fizemos o seguinte registro em nosso diário reflexivo:

Luciana: *Sara e Ana Carolina disseram que vão começar uma pós que talvez seja nas terças, mas disseram que vão se desdobrar para estar no grupo, não vão desistir. Fiquei muito feliz com o comprometimento delas.*

Luciana: *Cauã demonstrou preocupação com a pesquisa, questionando se os relatos deles não estavam um pouco confusos. Achei muito cuidadoso da parte dele e fiz questão de dizer que o importante era que eles estivessem inteiros e trouxessem vários elementos da prática profissional para nossos diálogos e que tudo daria certo. [...] No mais, não houve tempo*

para que Thiago apresentasse seu recurso estético e concluímos que o adequado é ter apenas uma pessoa responsável por levar a cada encontro. Sofia lembrou de escolhermos quem ficaria responsável para ajudar no lanche da semana seguinte e arrumamos juntos a sala encerrando nossas atividades. Senti que somos realmente um grupo! (Diário reflexivo da pesquisadora).

Em nosso quarto encontro, atenta aos participantes, observamos:

Luciana: *Durante o encontro observei que alguns professores demonstravam estar cansados, especialmente, Thiago, Camila e Aurora. Tentei acolhê-los e estar mais próxima. Ao final do encontro, Thiago comentou comigo que percebeu certo cansaço entre os participantes e disse que acreditava que não tinha a ver com o fato de os encontros estarem sendo semanalmente. Comentei que nem havia pensado nessa questão e pedi que me ajudasse a estar atenta a isso na semana seguinte. Ele comentou que, no caso dele, por exemplo, terça era um dia difícil, pois começava a trabalhar às 6:00 horas da manhã e só voltava para a casa depois de nossos encontros. (Diário reflexivo da pesquisadora).*

No registro que fiz em meu diário reflexivo sobre a oitava sessão reflexiva, iniciei evidenciando o comprometimento dos professores com o grupo:

Luciana: *Ane que, por motivos de trabalho, não estava participando dos últimos encontros no horário de início, pode vir ao encontro desde o início e trouxe um lanche muito gostoso para compartilhar. Ela precisou sair para buscar seu sogro na rodoviária, mas retornou e permaneceu conosco até o encerramento.*

Já Aurora:

Luciana: *Antes do encontro Aurora me enviou uma mensagem dizendo eu seu marido começaria um curso no mesmo dia e horário dos nossos encontros e que por isso, ela não poderia participar mais, pois não tinha com quem deixar as filhas. Comentei sobre a possibilidade de levá-las e montarmos um cantinho para elas brincarem lá, desde que todo o grupo consentisse. Preparei tudo para recebê-las, mas ela chegou sem as filhas. As deixou com uma vizinha alegando que seria difícil participar do grupo e cuidar delas ao mesmo*

tempo. Fiquei feliz ao ver sua dedicação e envolvimento com o grupo. (Diário reflexivo da pesquisadora).

Como vimos, as estratégias de construção e condução do grupo culminaram no envolvimento e comprometimento por parte de todos. Os próprios colaboradores perceberam isso, tanto que Thiago fez o seguinte registro em seu diário reflexivo:

Thiago: *Pensar todos juntos o desenvolvimento do curso é algo novo para mim. Levantar temas, saber as demandas dos cursistas é ótimo. Buscar entender os anseios de cada um é bacana. Fico com medo. Estabelecer contrato é importante porque agrega responsabilidade para todos os participantes. E quando você se vê fazendo parte da construção do curso, a noção de pertencimento é bem maior. [...] Quando estabelecemos vínculos entre os alunos, eles também ganham responsabilidade, porque sabem o quanto são construtores no processo ensino aprendizagem. (Diário reflexivo - Thiago)*

Isso reitera a importância de termos reservado nossa terceira sessão reflexiva para fazer o levantamento das necessidades formativas dos professores, seguindo as orientações de Ibiapina (2008). Entendemos que esse momento foi um diferencial importante no estabelecimento do vínculo e na construção de um espaço tão profícuo ao desenvolvimento dos professores. Nesse encontro organizamos uma espécie de exposição em três cantos distintos da sala e solicitamos que cada colaborador fixasse suas representações no espaço correspondente trazendo: o relato de um caso desafiador, as crises vivenciadas na profissão e as memórias sobre a disciplina Psicologia da Educação cursada na graduação. Com base nas informações trazidas, definimos junto aos professores os temas que foram trabalhados em cada sessão reflexiva. Para Ibiapina (2008), o levantamento das necessidades formativas, dos conhecimentos prévios dos professores e das lacunas na formação é um ponto essencial na construção e condução do grupo colaborativo. Essa percepção possibilita a criação de um espaço que proporciona a compreensão dos dramas vivenciados na prática profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas, pois, conforme reitera Marcelo Garcia (2009, p. 11): “o desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo”. E isso só é possível quando os colaboradores do grupo se sentem pertencentes e seguros naquele espaço, ou seja, quando há afetividade nas relações estabelecidas pelos sujeitos.

Nessa direção, Leite (2012) discute sobre a importância da afetividade nos espaços de aprendizagem, apontando algumas decisões pedagógicas que são facilitadoras da

aprendizagem. Reconhecendo a importância desse texto para o processo de ressignificação dos saberes e construção de novas práticas por parte dos docentes, o utilizamos como referência para as discussões promovidas em nosso oitavo encontro. A repercussão foi tão significativa que seguimos com a conversa sobre esse tema na nona sessão reflexiva. E antes mesmo de fazermos essa discussão, Jessy já tinha apontado o papel da afetividade como essencial na sala de aula e também em nosso grupo:

Já quase no encerramento da sétima sessão reflexiva, Jessy diz:

Jessy: *Quando eu penso em tudo o que foi dito sobre a postura dos alunos, eu acredito que a única coisa que pode provocar uma mudança verdadeira, eu penso em uma palavra: afetividade. Os estudos sobre a afetividade são ainda recentes, a afetividade é desconsiderada ainda na academia, mas muitos textos têm falado sobre a inteligência emocional.*

E fazendo referência à crise vivida por Ane em relação ao comportamento dos estudantes, acrescentou:

Jessy: *Então Ane, eu acho que se você não se sentisse à vontade com o grupo para se colocar de forma sempre tão divertida e se não tivesse tido afinidade com a Luciana, você não seguiria no curso e não teria tido essas reflexões. Por isso, acho que a afetividade para mim é muito importante na sala de aula. (Transcrição da 7ª sessão reflexiva)*

Embora tenhamos nos dedicado com afincos à discussão sobre a afetividade, percebemos a dificuldade de os professores compreenderem a que de fato se referia a afetividade trazida por Leite (2012).

Na 7ª sessão reflexiva, enquanto discutíamos o texto sobre afetividade, comentei:

Luciana: *Sara, estávamos aqui comentando que afetividade, não é sinônimo de ser fofa. Na verdade, ter uma postura afetiva, segundo o que é mostrado no texto é: saber o nome dos alunos, considerar o outro como ser humano e se colocar como ser humano. Cumprimentar o outro, olhar no olho, saber quando o outro não está bem, tratar o outro com respeito, se*

interessar pelo que os alunos sabem acerca do conteúdo, conversar sobre o que não está dando certo na disciplina.

Sara: *Não é só abraço, essas coisas, né?*

Luciana: *Não, não é algo objetivo que fazemos, é algo sutil. Sinto como se fosse uma mudança no olhar, como se colocássemos um óculo novo para ver o mundo. E assim conseguíssemos ver os alunos considerando tudo o que eles são e tudo aquilo que determina a constituição deles. Assim, tudo fica mais leve. (Transcrição da 7ª sessão reflexiva)*

Pensar em afetividade na escola é realmente algo novo, uma vez que secularmente esse espaço valoriza e prioriza o desenvolvimento cognitivo em detrimento das questões emocionais e sociais, como se o homem fosse cindido. Apesar disso,

[...] deve-se destacar que os processos afetivos complexificam-se durante o desenvolvimento, sofrem influência e influem nos processos cognitivos, mantendo com eles uma relação dialética durante toda a vida do sujeito (LEITE, 2017, p. 163).

Nessa perspectiva, compreendemos que toda interação é afetiva, pois envolve emoções e sentimentos que determinam a subjetividade do homem. Logo, valorizar a afetividade como professor, é reconhecer os estudantes e a si próprio como seres unidos, constituídos por aspectos biológicos, cognitivos, afetivos, sociais e psicológicos e a partir disso, fazer escolhas pedagógicas que busquem estabelecer vínculos positivos, de aproximação entre os alunos, o professor e os objetos de ensino.

Em seus estudos, Leite (2012) aponta cinco decisões pedagógicas que quando utilizadas de forma adequada pelo professor, podem desencadear impactos afetivos positivos na relação dos estudantes com o objeto de ensino, favorecendo a aprendizagem. Trata-se: da escolha dos objetivos de ensino; da decisão sobre o início do processo de ensino; da organização dos conteúdos de ensino; da organização dos procedimentos e atividades de ensino e da escolha dos procedimentos de avaliação do ensino.

Sem a intencionalidade de tomar essas decisões pedagógicas no movimento de condução do grupo colaborativo, observamos, neste momento de análise, que as escolhas pedagógicas que adotamos para mediar o grupo foram, de certo modo, ao encontro das propostas de Leite (2012).

Com relação à escolha dos objetivos de ensino, Leite (2012) indica a importância de professores e alunos terem consciência da relevância dos objetivos de ensino para a sua vida pessoal, profissional e para a sociedade como um todo. É a compreensão da importância de um dado conteúdo para o grupo que determina a qualidade do vínculo afetivo a ser estabelecido com esse objeto de ensino. No caso da nossa pesquisa, conforme apresentamos anteriormente, na primeira sessão reflexiva os professores foram informados sobre os pontos da minha trajetória que me levou até a pesquisa, evidenciando sua importância para mim. E para que a pesquisa tivesse também sentido para os professores, na segunda sessão reflexiva discutimos detalhadamente o projeto de pesquisa com seus elementos teóricos e metodológicos, abrindo espaço para o diálogo e, conseqüentemente para a apropriação e compreensão de tudo o que nortearia nossos encontros. Tanto que, ao longo dos encontros, os colaboradores reconheciam e indicavam pontos relativos aos aspectos organizativos do grupo colaborativo. No quarto encontro, quando conversávamos sobre as teorias da aprendizagem, Cauã comentou que estávamos ao mesmo tempo vivenciando o processo de descrição, informação e confrontação, indicado por Ibiapina (2008) como importantes na condução das sessões reflexivas. Isto porque os professores estavam num mesmo encontro descrevendo sua prática profissional, construindo novos saberes sobre a docência e confrontando suas crenças e concepções, na medida em que dialogávamos sobre inatismo-maturacionismo e comportamentalismo. E na sétima sessão reflexiva, Cauã fez outra fala significativa nesse sentido:

Cauã: *Eu acho, Luciana, que você foi muito esperta em decidir trabalhar com professores em início de carreira, pois hoje eu consigo pensar em como eu serei como professor no futuro. E eu estou conseguindo hoje pensar em coisas e acessar coisas que se não fosse por nossa vivência em grupo, eu acredito que eu não perceberia. As discussões que temos feito aqui a partir das leituras dos textos da Psicologia Escolar Crítica, tem me mostrado que qualquer coisa que eu for trabalhar com os alunos, precisa ser algo que faz sentido para mim. Não adianta mais esse discurso: Eu sou professor, eu mando! [...] E eu também tenho me colocado como observador de mim mesmo e tenho me imaginado como estudante e me coloco a pensar: Se eu fosse estudante e tivesse recebendo essa informação do professor Cauã, o que eu faria? Por isso, eu tenho saído bem feliz dos nossos encontros!* (Transcrição 7ª sessão reflexiva)

Nessa cena vemos como Cauã se apropriou dos princípios da Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica e da Pesquisa Colaborativa para analisar seu movimento no

grupo colaborativo. E, logo abaixo, Thiago mostra como percebia a afetividade presente em nossas relações, nas sutilezas.

Thiago: *Uma torta maravilhosa de palmito. O lanche tem uma importância muito grande no processo de socialização de todos os participantes. Sinto que estamos com um vínculo bacana.* (Diário reflexivo - Thiago)

A ideia de compartilharmos um lanche juntos, além de criar um clima de conforto, intimidade e satisfação, era um cuidado que se constituiu como um elemento voltado à formação sensível dos colaboradores do grupo, pois era um momento que valorizava a interação livre e o estreitamento dos laços entre os professores (FERREIRA, 2014).

A fala de Sara, logo abaixo, também evidencia a importância da forma como organizamos os encontros:

Sara: *Os encontros estão prazerosos e bem estruturados. A aprendizagem e consequentemente o prazer serão resultados livres. Estou ansiosa para o próximo encontro.* (Diário reflexivo - Sara)

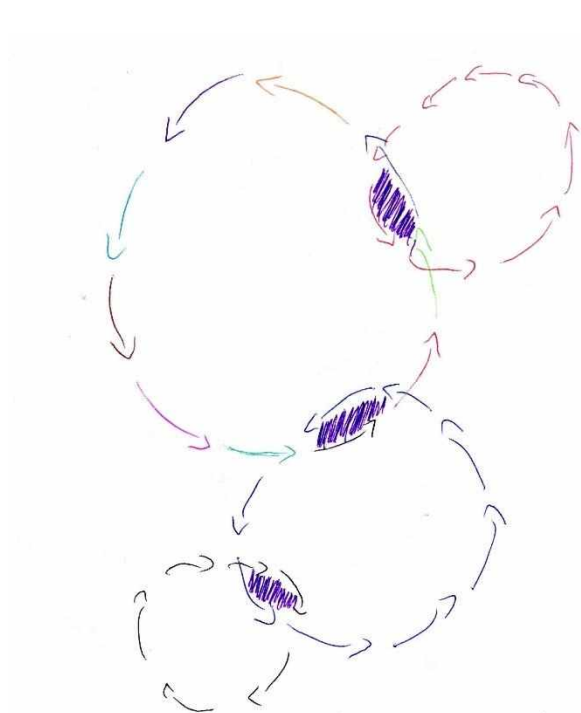
O sentimento de bem-estar expresso por Sara é resultado do cuidado que tivemos em investigar os conhecimentos prévios dos professores, fazer o levantamento de suas necessidades formativas, organizar os temas dos encontros considerando a complexidade destes e as demandas dos professores, além de estruturar as sessões reflexivas de maneira dinâmica, incluindo elementos estéticos e diferentes recursos didáticos-pedagógicos. Isso vai ao encontro das escolhas pedagógicas, sugeridas por Leite (2012), como propícias ao estabelecimento de um clima de afeto na relação ensino-aprendizagem. Inclusive, a última decisão pedagógica que Leite (2012) apresenta como importante ao estabelecimento de relações afetivas no contexto da sala de aula, faz referência à escolha dos procedimentos de avaliação. O autor aponta que é fundamental que as atividades avaliativas sejam úteis para promover o desenvolvimento do próprio estudante, não se restringindo a uma prova tradicional que visa apenas classificar os alunos em melhores ou piores.

Em nosso caso, como estamos desenvolvendo uma pesquisa científica, cujo objetivo é analisar como ocorre o processo de desenvolvimento profissional docente no movimento de um grupo colaborativo, consideramos importante, no encerramento do curso de extensão, propor atividades avaliativas. O intuito era que cada colaborador pudesse elaborar sínteses sobre todo

o processo vivido no curso de extensão. Para isso, propusemos na 15ª sessão reflexiva duas atividades: a construção de um novo desenho representando o sentido da docência, tendo como parâmetro o primeiro desenho produzido, com essa mesma intenção, em nosso 2º encontro e a escrita de uma carta reflexiva para si, utilizando a técnica da escrita criativa⁴⁰, cujo o título deveria ser: “Ao professor ...”, incluindo seu próprio nome nas reticências.

Como já relatado anteriormente, em nossa 2ª sessão reflexiva, solicitamos que os professores fizessem um desenho representando o sentido da docência para eles. Esse desenho foi utilizado como uma espécie de carta crachá que, além de nos auxiliar na memorização dos nomes, ajudou-nos a compreender um pouco sobre as crenças e concepções dos colaboradores do grupo. Para ilustrar apresentamos aqui o desenho de alguns professores⁴¹, junto à explicação do próprio autor.

Imagem 1 - Desenhos Cauã



2ª Sessão reflexiva



15ª Sessão reflexiva

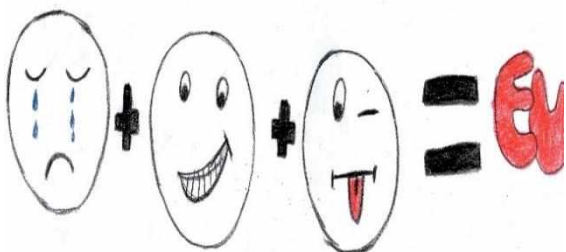
Cauã: *No primeiro desenho eu quis representar que como professor eu sou um ciclo um ciclo que é a minha especialidade (teatro), recebendo influência de outros ciclos, política, sexo, religião e outras relações. E eu sou a intersecção desses ciclos e é isso que levo para a sala*

⁴⁰ Técnica de escrita em que é orientado a escrever de forma livre e contínua sobre um dado tema, por sete minutos.

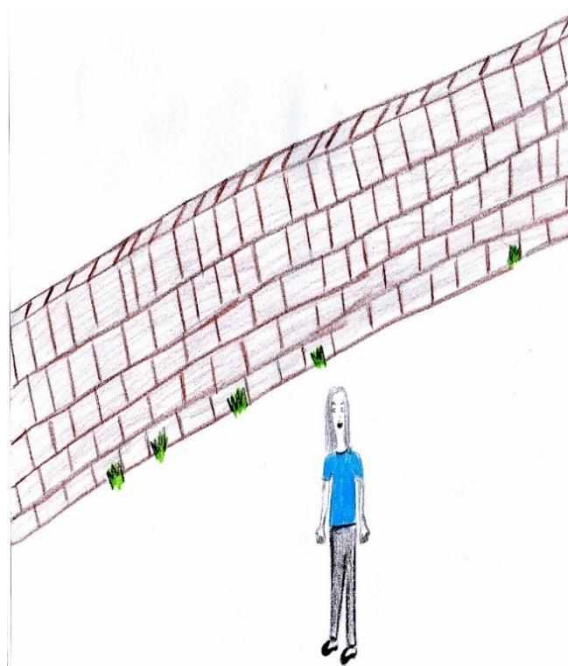
⁴¹ Os demais desenhos estão disponíveis no APÊNDICE I nas páginas 218 a 220.

de aula. Agora eu quis representar diferentes ciclos em que em alguns momentos parece ser um final, mas não é um final, é uma mudança, de uma forma para outra. Os pontos pretos são as interferências, os desafios que vivenciamos no caminho. E o ciclo fecha numa casa que para mim simboliza, o eu de cada um, a minha casa, a minha experiência, a experiência do outro. E ela tem uma ligação com uma questão emocional, pois cada um vai lidar com todos esses ciclos de maneira distinta. E fecha numa linha que sai do papel, indicando que não tem fim. E acho que ser professor para mim é isso, é viver todos esses processos em um vai e vem e tentar de cada ciclo extrair aquilo que for possível, sem sofrer, sem achar que tem que ter um fim. Para mim esse desenho sou eu, junto com meus ciclos e o dos outros e com os produtos desses encontros que podem ser grandes ou pequenos, bonitos ou feios. Depende dos olhos de quem vê. (Transcrição da 15ª sessão reflexiva)

Imagem 2 - Desenhos Sara

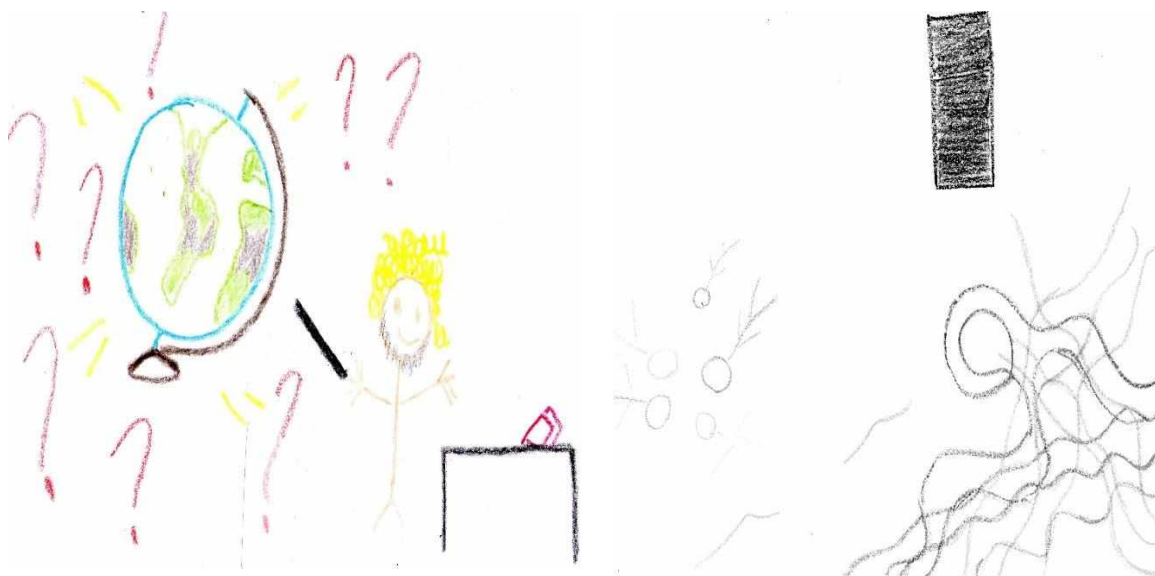


2ª Sessão reflexiva



15ª Sessão reflexiva

Sara: No meu desenho anterior eu coloquei várias carinhas mostrando que para mim, ser professor era um mix de sentimentos. E hoje eu desenhiei um muro, não para simbolizar que esteja trancada, mas sim para mostrar que como professora eu não posso ficar em cima, do muro, eu preciso sempre buscar um lado para me posicionar. Ser professor para mim é isso, tal como diz no livro do Paulo Freire, ser professor para mim é não ser imparcial, é sempre buscar um lado para se colocar, mantendo uma postura ética. Pode ser que o lado que eu

Imagem 4 - Desenhos Thiago

2ª Sessão reflexiva

15ª Sessão reflexiva

Thiago: Meu desenho está mais abstrato, agora. O primeiro, mostra um plano tão fixo, contornos tão certos, a terra tão limitada, até apoiada. E eu acho que depois do curso ... (se emocionou) depois de tudo que eu vivi na penitenciária, foi formatura esses dias. Com isso a gente percebe que o processo de ensino é muito mais que isso. No primeiro estava aqui como uma pessoa até passiva passando o conhecimento, a gente percebe que na verdade estamos muito mais juntos. Eu simbolizei isso numa roda, numa forma redonda, cada um de uma cor, cada um sendo você mesmo. E olhando para cima num sentido contemplativo para dizer que a gente não precisa buscar razão para tudo, pois talvez a razão exista no próprio ser. E essas linhas são a trajetória de cada um, simbolizam os momentos de cada, existem momentos de intersecção e isso acaba sendo a vida e ensinar acaba sendo despertar todo esse processo. E aqui eu deixei o teodolito de 2001 numa odisséia no espaço, um objeto que frente a natureza, tem forma, tem quina, é reto e nesse processo de educação, por mais que a gente não queira ainda vamos encontrar processo com forma, que normatiza sem conseguir enxergar que cada um existe com sua própria linguagem, sem respeitar a pluralidade. [...] Com a formatura dos estudantes no presídio, ficou claro que ser professor é muito mais que conteúdo, envolve uma questão de humanidade, é as vezes simplesmente estar ali, do lado do outro, reconhecendo o outro. Alguém que acredita nele, que quer dar

apoio para que naquele momento ele se sinta acreditado. (Transcrição da 15ª sessão reflexiva)

Analisando as explicações que os professores deram sobre os desenhos que fizeram no início e no final do curso, identificamos que o sentido atribuído à docência, por eles, sofreu transformação. Podemos notar, na fala de todos, uma compreensão mais completa e complexa acerca da docência, que passa a ser representada por elementos que incluem: diversidade, encontro, movimento, questionamento, transformações, subjetividade, afeto e humanidade. Inspirando-nos nas palavras de Thiago, observamos, a partir desse retorno dado pelos colaboradores, que o entendimento deles sobre a própria profissão foi ampliado a partir da nossa experiência em grupo, saindo de um plano fixo com contornos certos e retos, para um plano mais abstrato. A docência se mostra assim, mais próxima do que ela é, uma profissão complexa, uma vez que é conduzida pelo professor, profissional que não se constitui a partir de estudos pontuais, mas sim, ao longo de sua trajetória de vida, sob a influência de múltiplas determinações (MARCELO GARCIA, 2009).

A complexidade do processo de desenvolvimento profissional docente pôde ser observada por meio das cartas reflexivas que os professores fizeram, visando sintetizar todo o processo vivido no movimento do grupo colaborativo. A seguir, apresentamos fragmentos das cartas⁴², cujo título sugerido foi: “Ao professor(a)...”.

Quadro 1 – Carta reflexiva dos professores

Carta reflexiva dos professores colaboradores
<p>Aurora: <i>Começo dizendo que estou tentando me descobrir professora. São muitos desafios enfrentados nesses dois anos de profissão e muitas interrogações. De repente no quadro da sala de professores, um convite de Luciana. Uma pauta de meu interesse. Vou buscar respostas para minhas perguntas. [...] E ao invés de achar resposta, as nossas interrogações cresceram. [...] Mas comecei a enxergar os meus alunos de forma diferente. [...] já estou com saudades desse curso. Mais um desafio vencido. A gente podia se encontrar as vezes. Cauã me marcou demais com seu jeito singular de ser. Eu poderia escrever o que cada um deixou em mim, mas precisaria de mais tempo.</i></p>

⁴² Apresentamos trechos das cartas de todos os professores que estiveram presente em nossa 15ª sessão reflexiva, momento em que elas foram elaboradas.

Thiago: *Não seja aquele que busca a forma, ensinar é mais que isso. Não sei o que ao certo é para cada um, mas todos podem ser um. [...] Ensinar é valorizar o que cada um tem de potência, não se moldar e moldar [...] Ensinar é viver a vida e os momentos, mas sem precisar sentido, só ver e ir. [...] Ensinar é isso que não sei expressar. É só viver e olhar o outro e enxergar no outro o mesmo, na sua possibilidade de ser e não ser. Mas pensar que viver na forma, na fôrma, no quadrado, no limitado não pode ser bom ou pode. Só viver e respirar, vai dar certo e se não der, tentou.*

Laura: *Hoje quero te dizer que mesmo diante das dificuldades que possam aparecer que você nunca desista. [...] Seja firme quando for preciso e humana sempre. [...] Tenha sempre em mente a importância e a diferença que você pode fazer na vida de cada um de seus alunos. [...] Saia da zona de conforto, especialize-se. Compartilhe, não deixe que o ofício de professor seja uma jornada solitária. [...] Você pode, você é capaz, não desista jamais. Leve sua experiência para a sala de aula.*

Sofia: *Empoderamento. Fazer junto. Diversidade. Tranquilidade. Capacidade de se transformar sempre. Alegria. Afetividade. Atenção com os alunos e comigo mesma. Compreensão. Espaço de construir novas relações. Desafio. Conhecer e respeitar o outro o tempo todo. Lidar com a diferença. Vida pessoal. Conhecer novas coisas sempre.*

Beatriz: *O que seria ser professor? Na teoria é ensinar aos alunos conteúdos, porém nunca contamos com a série de transformações que essa profissão pode nos causar, afetar. [...] Ser professor é um desafio pelo qual passamos todos os dias. [...] Para nós professores a melhor coisa do mundo é ver a felicidade de um aluno quando ele chega para ajudar a apagar o quadro. Isso são as pequenas coisas que nos fazem querer voltar à sala de aula, o interesse do aluno pelo professor. E às vezes com esse pequeno gesto de afetividade podemos transformar a vida dos alunos.*

Cauã: *Quero ser suave, quero ser vento de ontem e vento de depois, depois eu penso no depois, mas penso no vento. Ventar significa estar aqui reavendo aquilo que me convém, ventar me faz estar sempre a vir de novo. Sempre a vir lhe escrever aquilo que der vontade. Aquilo que o papel ousa receber, porque sei que tudo isso tem uma verdade que é própria dos sonhadores, daqueles que ousam estar aqui e agora sem medo de dizer obrigado.*

Ana Carolina: *Se todos soubessem como essa jornada começou, seriam mais compreensíveis e atentos. Nem sempre quis essa profissão, sem perceber já dava aula nos muros da sua casa. Contudo na sala de aula, mais do que um ambiente de trabalho, vê um jardim cheio de plantas lindas, flores a desabrocharem e sementes a semear. [...] A cada*

dúvida, a cada resposta, comentário, enfim, a cada conclusão ou término de um trabalho, resulta na tarefa cumprida ou a concluir. Não desistindo, mas crendo que a jornada a cada dia se torna caminhos a serem desbravados, onde a desistência não tem lugar, persiste somente as placas: siga em frente, descanse a 100 metros, seu destino está próximo. Essa é a história e a vivência da professora Ana Carolina que se apega ao “ensinar” como a peça de engrenagem para a chegada final.

Sara: *Que quer ser autêntica, mas busca nas outras pessoas o que fazer. [...] Talvez seja muito crítica ou exigente comigo mesma. Talvez as coisas não estão tão ruins. Basta calma, falta respirar, falta aceitação, falta vontade, falta liberdade, responsabilidade, paciência. Mas pode ser que não esteja faltando. Tudo isso e muito mais pode estar guardado em algum canto fechado, a espera de alguém para abrir. E só uma pessoa que o possa fazer. Eu mesma! Mas então o que falta? NÃO SEI, NÃO SEI, NÃO SEI. NÃO SEI por onde começar! NÃO SEI se alguém pode me ajudar! Se sou eu apenas ou se preciso de alguém nessa colaboração. Sim preciso, com certeza! Mas a porta da mudança sou apenas que a abro. Não desistir de lutar pela mudança! Não são utopias, são possibilidades! O perfeito nunca se conquista. O excelente, o bom nasce da autocritica e da reflexão sobre si mesmo!*

Fonte: Elaborado pela autora

Com uma linguagem poética e sensível, por meio da escrita criativa, que presume passar para o papel o fluxo livre de ideias, os professores expressaram o movimento interno de reflexividade por eles vivido com o término do grupo. Respeitando a subjetividade e criatividade de cada um, não ousamos tecer interpretações sobre essas produções, mas o nosso sentimento, ao ler essas palavras, nos remete a afeto, vínculo, autonomia, consciência, inacabamento, continuidade. Diante dos registros, identificamos o quanto o grupo colaborativo foi mediador de transformações pessoais e profissionais, pois, conforme Marcelo Garcia (2009, p. 9) “o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”. E tudo isso ocorreu no espaço-tempo grupo, cuja importância os próprios professores expressaram, antes mesmo do encerramento de nossos encontros.

No início do décimo encontro, enquanto lanchávamos e falávamos sobre a ocupação dos estudantes secundaristas nas escolas, eu retomei os temas que ainda precisávamos trabalhar,

para termos uma ideia do nosso cronograma, pois logo estaríamos no mês de novembro. Nesse momento Sara disse:

Sara: *Eu achei tão bonitinho porque a gente se constituiu como grupo de uma forma tão intensa. Isso é tão difícil de acontecer. Não é fácil se constituir como grupo assim. Eu já estou até com saudades!*

Sofia: *Nossa, eu estava pensando sobre isso, não vai ser fácil quando encerrarmos nossos encontros. Eu já pensei que eu não vou saber o que fazer, que vou ligar para a Luciana cotando os desafios e pedindo ajuda.*

Luciana: *A gente pode fazer várias coisas ... Podemos pensar em formas de continuar sem ter necessariamente uma ligação com a pesquisa. Podemos fazer encontros quinzenais, podemos tentar desenvolver atividades nas escolas de vocês, fazer roda de conversas etc. Eu também já estou com saudades!*

Sara: *No pós-doutorado você procura a gente.* (Transcrição da 10ª sessão reflexiva)

Conforme Day, citado por Marcelo Garcia (2009, p. 10), o desenvolvimento profissional é também compreendido como o “processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança”. Essa perspectiva é evidente tanto nos relatos, quanto nos registros dos professores, indicando envolvimento e compromisso, assim como o desejo de promoverem transformações em suas práticas pedagógicas, principalmente, no que se refere às relações afetivas.

Nesse sentido, em nossa 16ª sessão reflexiva, também audiogravada, que aconteceu seis meses depois do encerramento do curso de extensão, tivemos relatos, numa linguagem mais objetiva, que evidenciaram o processo de desenvolvimento profissional docente vivido a partir do movimento do grupo colaborativo.

Os professores, espontaneamente, começaram o encontro compartilhando os desafios vivido nos últimos tempos. Falaram de demissão, dificuldade na relação com os pais na escola particular⁴³, do limite entre afetividade e intimidade, de dificuldade na compreensão do contrato por parte dos estudantes, de um surto vivido por um aluno dentro da sala de aula, da

⁴³ Um dos professores que participou do curso trabalhava numa escola pública e também em uma particular.

culpabilização do professor, das delicadas relações de trabalho etc. Visando acolher suas angustias, falamos:

Luciana: *Quando vocês me relatam as dificuldades que viveram, contando um pouquinho da história dos alunos envolvidos, eu vejo o quanto a escola acaba sendo um lugar favorável para que esses problemas apareçam, pois são diferentes pessoas, reunidas no mesmo espaço sendo atravessadas por condições sociais e políticas de muito desrespeito. [...] Não estamos numa nova escola e nem em uma nova sociedade. No grupo pensamos juntos em novos recursos e acreditamos que a medida que vocês forem transformando suas práticas pedagógicas, vão abrir espaço para boas surpresas, mas também para desafios. [...] Somos seres inacabados! O desenvolvimento é contínuo, não estamos prontos! Estamos imersos nesse processo de transformar-se o tempo todo! [...] Sentimos que cada um de vocês vai descobrir o seu próprio limite, o seu jeito de ser professor. Acreditamos que estudar novas teorias, refletir sobre a nossa prática, construir novas práticas, ter espaço de troca entre pares, vai nos oferecer um repertório novo para que a gente ouse, tente. Mas é sempre do jeito de cada um e vamos construir esse caminho dentro dos limites de cada um. Cada um vai descobrir o que se sente à vontade para fazer ou não dentro da sala de aula. [...] As condições de trabalho do professor estão muito difíceis, especialmente com tudo o que temos vivido politicamente. Eu mesma, tenho me distanciado um pouco da discussão dessas questões políticas, em prol da minha própria saúde.*

Sara: *Vai ter um Seminário aqui na UFU falando sobre autocuidado e cuidado com o professor, vai ter meditação, yoga e eu estou pensando em fazer para me ajudar a ficar bem energeticamente, para me proteger de tudo isso.*

Sofia: *Eu sinto que é muito importante tirar um tempo pra gente, nos cuidar. Assim lidamos melhor com os desafios e nos desgastamos menos energeticamente. Tirar o fim de semana pra mim, ouvir música, ir ao teatro, ler quando eu cuido de mim eu consigo ser melhor como professora, ouvir mais os alunos sem sofrer. Mas se eu não tiro esse tempo, eu sonho, não me desligo.*

Luciana: *No fim, sinto que estamos falando sobre saúde do professor, condições de trabalho do professor. No fundo nós estamos pensando sobre o que dá para fazer por nós, pelos*

estudantes, pelo ensino, nessas condições de trabalho atuais. Ser professor é complexo! É uma profissão! Temos um compromisso profissional com a educação! É uma profissão que envolve pessoas, por isso precisamos compreender um pouco sobre relação, afeto, desenvolvimento humano para saber a forma como nos colocar com os estudantes das diferentes faixas etárias etc. É uma profissão, nos formamos num curso universitário. Ser professor é parte de nós, mas antes disso ou ao mesmo tempo, somos pessoa e precisamos cuidar disso em nós. (Transcrição da 16ª sessão reflexiva)

Em seguida, contaram um pouco da repercussão positiva que sentiram em sua profissão em decorrência da vivência no grupo colaborativo:

Quadro 2 – Repercussões relatadas pelos professores

Repercussões relatadas pelos professores
Cauã: <i>Sinto que é um acúmulo de coisas. A experiência que a gente teve possibilitou que pensássemos sobre essa relação do teórico com o prático para experimentarmos novas coisas. Eu sinto que eu fiz coisas diferentes em decorrência do que aprendemos aqui e foi naturalmente, sem racionalizar. [...] Ficou para mim a importância de ter um espaço para parar para refletir sobre algumas coisas da nossa profissão.</i>
Sofia: <i>Eu senti que tudo o que eu faço, provoca em mim uma reflexão e que eu sempre estou avaliando se é bom ou não. Parece que quanto mais a gente muda ou tenta fazer diferente, mais ficamos reflexivas. Fico avaliando minhas posturas. [...] Uma coisa boa que está acontecendo na minha escola é que a gente tem cumprido o horário do módulo depois da aula. Então, tem sido um momento dos professores se reunirem, de conversarmos, de fazer trocas, compartilhar e tem sido muito bom. E a coordenadora tem nos acompanhado e nos ajudado a compreender e resolver melhor cada situação, porque ela sabe a história de cada aluno, então ela nos orienta. Tem sido um espaço muito bacana para o grupo de professores da manhã. Temos trocado muitas ideias sobre as turmas, ajudando-nos a como lidar com os alunos e eu tenho visto que isso tem ajudado muito. Do ano passado para cá eu vejo que a relação da equipe mudou muito, até dançamos juntos na festa junina. O fato de os professores terem dançado, aumentou a adesão dos alunos.</i>
Jessy: <i>Eu não pude participar do grupo como eu gostaria, pois eu estava prestando o processo seletivo para o doutorado e foi muito longo. Mas, de tudo que eu pude acompanhar, eu considero que é muito importante parar e ter esse momento para respirar e refletir sobre</i>

a nossa profissão. Eu acho inclusive que deveríamos abrir esse espaço de reflexão na nossa vida, por isso, eu não trabalho dois turnos. Sinto que esse momento é fundamental. O curso criou um espaço físico muito importante para a gente pensar sobre as nossas práticas, estar com os nossos colegas, fora dos 15 minutos de intervalo e da correria da escola, é muito bom. Acho muito importante essa relação interpessoal com os colegas, mas não há espaço para isso dentro da escola. Antes mesmo de começar o curso eu já estava pensando em desenvolver algo assim no doutorado e acho que o curso chegou em ótima hora e me trouxe ainda mais inspiração para eu fazer o projeto. Eu acabo de ser aprovada para desenvolver algo dentro dessa mesma proposta, criar um grupo de professores, promover discussão. Então, o pouco que eu participei do grupo me mostrou quão é importante esse espaço de troca, pra gente sair daqui sem respostas, mas tendo o espaço aberto e livre para a gente pensar. Porque no dia a dia a gente não pensa, segue no automático.

Thiago: *O tempo que a equipe lá da escola já se reuniu para fazer essas trocas, não achei bom, pois ficam todos lamentando. Mas o tempo que a gente criou aqui eu acho muito mais interessante e rico, pois cada um vem e compartilha a sua realidade, são lugares diferentes e as trocas são muito mais ricas, a gente aprende sobre coisas que não vivemos. [...] O que eu percebo que ficou em mim de tudo o que vivemos, são coisas que ficaram dentro de mim e que foram acontecendo naturalmente. Eu avalio que hoje a minha relação com a escola, a minha relação com os alunos, tem se dado muito melhor do que no ano passado. Eu acho que hoje eu tenho uma maior noção dos meus próprios limites, do meu lugar. Nesse ano eu organizei minhas aulas de um jeito em que eles podem se expressar, se colocar. Eu deixo claro para eles que eu sou um profissional, eu sou professor, que eu estudei para ter os conhecimentos da geografia, mas eles também podem se apropriar e conduzir um debate, falar. Com relação a essa questão do respeito a subjetividade dos alunos, em fevereiro eu fiz um projeto com os alunos do 1º período, que seria a 6ª série do EJA. Eu estava trabalhando com eles essa questão de mapa, lugar e comecei a trabalhar então, sobre o meu lugar no mundo. Conversei com eles sobre de onde eles eram, o lugar que eles mais tinham passado tempo da vida, o lugar que eles gostavam. E montei um caderninho para cada um com alguns mapas, algumas informações e dei para eles uma espécie de cartilha e eles fizessem o seu próprio trabalho. Eles fizeram um trabalho de colagem etc. Eu guardei o trabalho e tempos depois vi no facebook um concurso perguntado sobre como o professor trabalhava dados do IBGE e então eu submeti e foi aprovado e eu consegui muitos materiais para a escola. Falei com a diretora ela deu os parabéns de modo bem objetivo, no outro dia ninguém falou nada,*

ninguém se dispôs a ir buscar o material e eu mesmo peguei o Uber e levei o material. Mas pra mim é um reconhecimento, pelo menos o IBGE reconheceu. (risos). Aconteceu muita coisa: na páscoa foi orientado trabalhar a questão do consumismo e eu fiz a cartilha de novo, não teve prova por conta da greve, fizemos releitura de contos, colocamos tapete no chão, almofada, café, pipoca e a gente fez essa releitura. Eu vejo que estou dando mais espaço de fala para os alunos, a escola tem permitido acontecer essas práticas, outras metodologias. [...] Eu ganhei o material e levei para todas as salas e eu dei tempo para os alunos explorarem o material a partir dos mapas e eles gostaram muito. Criei um momento para eles. E a escola tem me dado uma certa liberdade e isso tem me motivado apesar de estar sobrecarregado.

Cauã: *Vamos começar um projeto na escola que se chama “Eu protagonista do meu saber” em que vamos criar um espaço para trabalhar o interesse dos alunos. Porque lá tem alunos que gostam de armas de artes marciais, as meninas gostam de maquiagem e nós vimos que não tinha espaço para nada disso dentro da escola. Agora que estou contando para vocês, é que vejo que essa ideia tem tudo a ver com as nossas discussões aqui sobre valorizar o contexto, o conhecimento do aluno etc.....tudo vai acontecendo naturalmente.*

Sara: *Para mim também. Eu não esqueço disso. Eu achava que menino que tinha laudo, tem que tomar remédio, nossa isso foi um aprendizado para mim. Uma outra coisa que ficou também é uma relação de muita tranquilidade com a prática docente. Apesar de que tem essa parte frágil, essa parte triste, porque eu estou vivendo essa sensibilidade, mas agora eu lido com tudo com muito mais tranquilidade. As vezes eu vejo que minha aula foi péssima, que eu não planejei direito e eu penso: tudo bem, amanhã eu faço melhor. Eu já falei pra eles, quando acontece algum imprevisto: gente me desculpa, hoje eu não pude preparar a aula, mas vamos abrir o livro, fazer um exercício, discutir um pouco e amanhã eu trago algo mais elaborado. Eu busco sempre fazer o melhor, mas dentro das minhas possibilidades, sem estressar, sem sofrer, porque eu escolhi essa vida. Eu tinha a opção de estar fazendo outra coisa, mas eu quis. Eu não quero deixar de ser professora, meu objetivo daqui uns anos é trabalhar nas duas áreas (Sara estava fazendo uma nova graduação em engenharia ambiental), se tiver como. Se não tiver como conciliar, eu quero ser professora. É isso que eu quero, errando ou acertando, é isso que eu quero mesmo! [...] foi muito bom. Eu li o seu trabalho e fui buscar ver como você organizou tanto material e li todas as minhas falas e vi.... nossa sou eu mesma!! (Transcrição da 16ª sessão reflexiva)*

As falas acima apresentadas, apontam para nós que, para além do desenvolvimento profissional, esta ciranda de partilhas entre os professores promoveu o desenvolvimento docente em sua dimensão humana. Para Veresov (2010), o desenvolvimento humano envolve um processo complexo de reorganização das funções psicológicas superiores, resultado de mudanças qualitativas no psiquismo humano. Ao analisarmos os relatos dos professores identificamos transformações no psiquismo destes, especialmente, no que se refere à construção de novos conceitos, à reflexividade do pensamento, à imaginação criadora e à capacidade de elaboração das emoções.

5. REDESCOBRIR – DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE AO DESENVOLVIMENTO HUMANO

*Vem de um lugar chamado Flores
Esta ciranda
De tantas cores
Vem nos aliviar as dores
Os maus olhados
Os dissabores*

Gilberto Gil, 1998

Com o trecho de uma canção intitulada “Ciranda” (GIL, 1998) tecemos as últimas palavras desta tese que se encerra no papel, mas não dentro de nós. Cada vivência experimentada no movimento do grupo colaborativo, que se configurou como fonte de alívio aos dissabores da docência para nós colaboradores da pesquisa, é parte de tudo o que somos.

Ao retomar minha trajetória de afetos com esta investigação que se fez presente ao longo de quatro importantes anos de minha vida, vejo a riqueza de redescobrir, no fazer da própria pesquisa, o sentido deste trabalho. Imersa na atuação como professora da disciplina Psicologia da Educação almejava a princípio, contribuir para a formação contínua dos professores, especificamente por meio dos conhecimentos da Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica. No desenrolar do processo investigativo, identificamos que o grupo colaborativo, com suas especificidades, despontou como mediador profícuo ao desenvolvimento docente. E ao analisar nossas rodas de partilha entre pares, compreendemos que o grupo colaborativo não promoveu apenas desenvolvimento profissional, mas também, desenvolvimento humano.

O coletivo de professores construído por nós constituiu-se com um mediador importante para o desenvolvimento dos professores colaboradores desta pesquisa. O clima de colaboração presente em nossos encontros possibilitou processos de reflexão, confrontação, conscientização, sensibilização e criação que culminaram em mudanças no âmbito pessoal e profissional dos docentes.

Considerando que este trabalho teve como objetivo apreender e analisar o processo de desenvolvimento profissional docente no movimento de um grupo colaborativo, o concluímos apresentando algumas sínteses que consideramos importantes para o campo de estudo científico sobre a docência.

O grupo construído, a partir das orientações de Ibiapina (2008) sobre a Pesquisa Colaborativa, constituiu-se como fonte de desenvolvimento docente. Sabemos que nem toda relação social é uma situação social de desenvolvimento. Para isso, é necessário que haja uma unidade entre a situação social e aspectos subjetivos do sujeito, que desencadeie processos de desenvolvimento e transformação. Sendo assim, não foi o grupo em si, de forma isolada que promoveu transformações nos professores, mas sim as vivências construídas no movimento deste grupo, considerando suas especificidades.

Ao construirmos o grupo, tendo como princípio o entendimento de que o homem se constitui de maneira ativa na relação com o outro e o mundo, respeitando a horizontalidade na relação entre os colaboradores, o movimento dialético entre teoria-prática e a reflexão crítica sobre a atuação profissional, verificamos que o grupo colaborativo se configurou como uma situação social de desenvolvimento. De fato, ao esclarecermos junto aos colaboradores os princípios da Pesquisa Colaborativa, ao elaborarmos democraticamente o modo de organização e condução dos encontros, fazermos o levantamento dos conhecimentos prévios e necessidades formativas dos professores por meio das sessões reflexivas, conseguimos construir um clima de colaboração propícias ao estabelecimento de interações sociais significativas entre nós, colaboradores do grupo.

O processo de desenvolvimento docente tem como importante motor a mediação do outro e os dramas vividos pelos professores. No movimento do grupo colaborativo observamos que a mediação da fala do outro, dos elementos estéticos e dos conhecimentos da Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica mobilizou conversas reflexivas que culminaram na ressignificação dos saberes docentes, na transformação das crenças e concepções dos professores e na construção de novas práticas pedagógicas. Nesse sentido, destacamos às mediações feitas por mim pesquisadora, uma vez que tendo uma formação sólida no campo da Psicologia Escolar e Educacional, pude contribuir a partir de uma visão crítica e mais ampla acerca dos processos de escolarização e da docência. Isso reitera a importância de haver espaço legítimo para a atuação do psicólogo escolar nos espaços de aprendizagem e, consequentemente, no processo de desenvolvimento profissional do professor.

Destacamos também que as crises vivenciadas pelos docentes tiveram peso importante em seu processo de desenvolvimento, uma vez que são as vivências marcadas por caráter de conflito que se caracterizam como verdadeiros dramas, que repercutem em transformações no curso do desenvolvimento do sujeito. Por isso, afirmamos a importância de haver momentos na docência para a partilha entre colegas de profissão, com mediação e orientação adequadas, visando contribuir com o processo de transformação e construção da identidade profissional.

As relações sociais envolvem emoções e, por isso, também são afetivas. Sendo assim, acreditamos que nos contextos de aprendizagem, a afetividade é determinante para que haja uma relação de aproximação entre os sujeitos e os objetos de ensino. Apontamos que o responsável pelo estabelecimento de um clima afetivo nos espaços de ensino é o professor e no nosso caso, o pesquisador colaborador. Assim, consideramos que foram as decisões pedagógicas tomadas por nós como pesquisadoras que determinaram a qualidade do vínculo estabelecido no grupo e, conseqüentemente, os processos de transformação e desenvolvimento vivido pelos professores.

Sobre isso, não com a intenção de trazer um modelo com caráter de formatação, acreditamos ser importante apontar aqui alguns pressupostos que nos orientaram no processo de construção e condução do grupo colaborativo aqui referenciado, no intuito de poder inspirar a organização de futuros espaços de formação contínua de professores. Além disso, destacamos as ferramentas por nós utilizadas que determinaram a existência deste grupo colaborativo como um importante mediador do desenvolvimento docente. Assim, evidenciamos os seguintes pressupostos:

- o planejamento cuidadoso do curso de extensão tendo claro os referenciais teóricos utilizados para subsidiar as sessões reflexivas, em nosso caso, os conhecimentos da Teoria Histórico-Cultural, da Psicologia Escolar numa vertente crítica, do Desenvolvimento profissional docente e as orientações da Pesquisa Colaborativa;
- esclarecer junto aos professores colaboradores os objetivos do grupo;
- construir o grupo colaborativamente a partir da realização de um contrato coletivo;
- organizar os encontros utilizando recursos didáticos diversificados, promovendo o movimento no grupo;
- estabelecer uma postura horizontal e democrática com todos no grupo;
- manter a afetividade como guia para orientar as relações entre os professores;
- ter uma escuta atenta e ativa;
- atenção e cuidado com os detalhes: lanche, música, organização do grupo em forma circular etc.
- ter uma postura flexível e sensível, revendo os objetivos constantemente segundo às demandas trazidas pelo grupo;
- reconhecer as próprias falhas como mediadora do grupo;
- trazer a Arte como ferramenta singular para mediar diálogos profundos e criativos;
- considerar o contexto histórico, cultural e político no qual o grupo está inserido;
- criar espaços para partilhas que valorizem os aspectos pessoais e subjetivos dos docentes;
- fazer avaliações processuais das experiências vividas e dar retorno aos colaboradores;

- estar inteira como mediadora, expressando o gosto e a alegria verdadeiras típicas daqueles que têm amor pela docência e a educação.

Considerando essas múltiplas determinações que provocaram inúmeras e intensas transformações nos professores e, por conseguinte, em suas práticas pedagógicas, concluímos que o movimento do grupo colaborativo foi fundante da dimensão formativa para a construção identitária, para a ressignificação dos saberes docentes e elaboração de novos saberes, portanto, para o desenvolvimento profissional dos professores. Desse modo, defendemos a tese de que o grupo colaborativo pode se constituir como um mediador profícuo ao desenvolvimento docente, pois se consolidou, em nossa pesquisa, como um espaço propício à reflexão coletiva e à transformação da docência.

Por fim, defendemos que o desenvolvimento profissional é um aspecto do desenvolvimento humano. Sendo assim, quando indicamos o desenvolvimento profissional docente, estamos nos referindo a um processo complexo em que as dimensões pessoais e profissionais são indissociáveis. Por isso, destacamos que os espaços de formação contínua não podem se restringir à dimensão técnica. Devem sim partir das concretas necessidades formativas em contexto, considerando o professor como sujeito uno, singular e subjetivo que exerce uma profissão dotada de complexidade.

Nesta investigação, o grupo colaborativo foi compreendido como um potente mediador do desenvolvimento docente em que, como numa “brincadeira de roda”, os professores tiveram a oportunidade de ressignificar suas histórias de vida, seus saberes, suas identidades profissionais, atribuindo novos sentidos ao ser e estar na profissão docente. Portanto, reiteramos a importância da construção de coletivos de professores que possibilitem transcender os caminhos solitários da docência, para encontros solidários, por meio da construção de parcerias colaborativas e fraternas voltadas à emancipação e transformação do humano, da educação e da sociedade.

Sendo assim, encerramos este trabalho que teve como ponto de partida e chegada o grupo colaborativo, com a carta⁴⁴ de agradecimento que fizemos aos professores colaboradores da pesquisa:

A cada um de vocês e a todos nós

⁴⁴ Essa carta foi apresentada ao grupo no encerramento da 15ª sessão reflexiva.

Hoje me preparando para estar aqui, revivi em lembranças tudo o que construímos juntos enquanto grupo e o sentimento que prevaleceu em meu peito foi de gratidão!

A proposta de criar esse grupo veio de um sonho, um sonho pessoal e profissional de por meio dos estudos acadêmicos colaborar para a constituição de novos sujeitos-professores e assim, quem sabe, ir aos poucos materializando a utopia de ter a escola como um espaço para se existir e crescer em completude e singularidade.

A ideia desde o início sempre foi construir um espaço nosso, no qual pudéssemos expressar nossas verdades sem receio, como a extensão de nossa casa, para que juntos em colaboração, revíssemos nossas crenças, concepções acerca da docência, nossa prática profissional e assim, construísssemos novas possibilidades de ser professor e, é claro, ser gente no mundo.

A jornada vivida foi tão intensa, cheia de entrega, confiança, responsabilidade, questionamento, dúvidas, angustias, conflito, descobertas e lanches gostosos preparados com muito carinho. Trilhamos um longo caminho resgatando nossa trajetória profissional e nos redescobrimos como professores no encontro com teorias, textos, exemplos de prática profissional, perguntas e respostas.

E assim começamos a erguer em pequenas ações e mudanças de olhares uma nova possibilidade de ensinar e aprender no contexto da sala de aula, mesmo que sutilmente.

Isto só foi possível porque eu tinha a companhia de outros professores, vocês, sonhadores de uma nova educação, uma nova escola que embarcaram comigo nessa jornada com tanta abertura e amorosidade.

Por isso, acho essencial agradecer a todos que aqui passaram partilhando um pouquinho de si como pessoa e profissional, enriquecendo nosso olhar sobre essa profissão tão complexa e importante que escolhemos.

Mas, quero agradecer especialmente a cada um que permaneceu conosco durante todo esse trajeto, marcando profundamente a história desse trabalho e das nossas vidas.

À Beatriz, pela alegria e bom humor e pelos pasteis veganos tão saborosos.

À Laura, pela doçura, cuidado e por manter-se presente comunicando comigo, mesmo em suas ausências.

À Ane, pela espontaneidade, alegria e confiança em partilhar seus questionamentos mais íntimos conosco.

À Sara, pela entrega e responsabilidade com que se dedicou a essa proposta, se revisitando enquanto profissional e partilhando com sorrisos ou lágrimas seus limites e novas descobertas como professora.

À Ana Carolina, pessoa de fé que por tantas vezes abriu sua prática profissional a nós humildemente, possibilitando que refletíssemos juntos sobre pontos importantes do seu trabalho que poderiam ser colocados de uma nova forma em prol do envolvimento e aprendizado dos estudantes.

À Aurora, que rompeu o medo e a timidez e devagarinho revelou suas angústias e questionamentos e persistiu conosco driblando os imprevistos e nos presenteando com limonada, chá e até café.

À Sofia, pela sua simplicidade, sinceridade, envolvimento e dedicação que culminaram em reflexões cheias de riqueza nos nossos encontros, mostrando-nos que é possível construir novas relações no espaço escolar.

Ao Cauã, pela intensidade, coragem, autenticidade, espontaneidade e ótimo humor que faziam dos nossos encontros um acontecimento cheio de relatos interessantes e alegria.

Ao Thiago, pela delicadeza, dedicação, honestidade e generosidade em partilhar conosco a possibilidade de estar em uma realidade escolar, por vezes tão hostil, sem perder a leveza e doçura.

Enfim, todos nós fomos responsáveis pela construção deste grupo tão cheio de laços e afetos. Que a experiência vivida, para muito além de palavras academicamente escritas, contribua no trilhar pessoal e profissional de cada um de vocês.

Abraço carinhoso, Lu

*Coisas transformam-se em mim
É como chuva no mar
Se desmancha assim em
Ondas a me atravessar
Um corpo sopro no ar*

*Com um nome pra chamar
É só alguém batizar
Nome para chamar de
Nuvem, vidraça, varal
Asa, desejo, quintal
O horizonte lá longe
Tudo o que o olho alcançar*

*E o que ninguém escutar
Te invade sem parar
Te transforma sem ninguém notar
Frases, vozes, cores
Ondas, frequências, sinais
O mundo é grande demais*

*Coisas transformam-se em mim
Por todo o mundo é assim*

Isso nunca vai ter fim

Chuva no mar – Arnaldo Antunes e Marisa Monte
(2014)

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, C. R. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: contribuições da formação continuada. Dissertação (Mestrado). Universidade da Região de Joinville, Joinville/SC, 2013, 149 f.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v.26, n.2, pp. 222-245, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>
- ALMEIDA, P. C. A.; AZZI, R. G.; MERCURI, E. N. G. S.; PEREIRA, M. A. L. Em busca de um ensino de psicologia significativo para futuros professores. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Org.). **Anais da 26ª Reunião da ANPED**, Caxambu, 2003, p. 01-17.
- ALVES, L. A. Referenciais para formação de professores: uma análise crítica sobre o discurso da qualidade e competência, do ponto de vista da Psicologia Escolar. In: VIEGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.). **Políticas públicas em Educação**: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 47-76.
- ASBAHR, F. S. F. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico**: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BACCO, T. S. **Grupo colaborativo e o uso da mídia na escola**: avaliação de uma proposta formativa de professores. Tese (Doutorado). Presidente prudente/SP, 2016, 249 f.
- BARBOSA, D. R. **Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil**. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BEHRENS, M. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. In: **Educação**. Porto Alegre. N. 3. 2007. p. 439-455.
- BERGAMO, R. B.; ROMANIWSKI, J. P. Concepções de professores sobre a disciplina de Psicologia da educação na formação docente. **UNirevista**. V.1, n.2, 2006.
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996. CNTE. Análise da versão preliminar elaborada pelo CNE da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso Superior. Belém, Recife, São Paulo, Goiânia, Porto Alegre, 19 a 23 de março de 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer nº 009, de 8 de maio de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 02 de outubro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP 02/2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Diário Oficial da União. Brasília: Senado, 2014. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231507/dou-edicao-extra-secao-1-26-06-2014-pg-1>>. Acesso: 02 de outubro de 2016.

BZUNECK, J. A. A psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas. **Psicologia Escolar e Educacional**. V. 3, n.1, Campinas, 1999.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: **Congresso brasileiro de qualidade na educação**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental. 2001.

CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, v.22, n.75, p.39-83, 2001.

CIRÍACO, K. T. **Professores iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo**. Tese (Doutorado). Presidente Prudente S/P, 2016, 334 f.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. <https://doi.org/10.7476/9788539303045>

CHECCHIA, A. K. A. **Contribuições da psicologia escolar para a formação de professores: um estudo sobre a disciplina psicologia da educação nas licenciaturas**. Tese (Doutorado). São Paulo, 2015, 245 f.

CHECCHIA, A. C. A. contribuições da psicologia escolar para a formação de professores. In: Anais da 37ª **Reunião Nacional da ANPED**. UFSC, Florianópolis. 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COLL, C. Concepções e tendências atuais em psicologia da educação. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COUTO, M. **Pensatempos**. Textos de Opinião. Moçambique: Editora Caminho, 2005.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DE PAULA JÚNIOR, F.V. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**. Ano 1. p. 01-191, Jun/Nov, 2012.

DÍAZ. M. C.; CARRERAS, J. S. La universidad desde sus imágenes, Profesionalización, desprofesionalización o proletarización em la universidad contemporánea. In: **athenea digital** – 13(1): 121-137 (marz 2013). Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4165313.pdf>. Acesso em 01/10/2018

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: **Educação & Sociedade**. Vol. 23, nº 80, São Paulo: Cortez, set. 2002, pp.235-254.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades profissionais e sociais**. Porto: Lisboa. Vol. 24. Coleção Ciência da Educação, 1999.

FERREIRA, L. H. **Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTANA, R. A C. **Como nos tornamos professoras?** Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GALEANO, E. A função da arte/1. In **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

GATTI, B. A estrutura e dinâmica das licenciaturas: problemas antigos, alternativas e o papel da psicologia da educação. Psicologia da Educação – **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados da PUC-SP**, (1), 9-20, 1995.

GATTI, B.; BARRETTO, E. **Professores do Brasil - impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B.; NUNES, M. (Orgs). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo, SP: FCC/DPE, 2009.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia** - Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 1998.

GESSER, V. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**. ano 2, nº 4, Itajaí, 2002.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONZÁLES REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade:** os processos de construção da informação. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Thomson, 2005.

HOUAISS, A. (Ed.). **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** [versão eletrônica], 2001. Recuperado de <http://biblioteca.uol.com.br/>

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**. Vol. 20, no 2. 2012.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A afetividade como objeto de pesquisa. In: BORUCHVITCH, E.; AZZI, R. G.; SOLIGO, a. (Org.) **Temas em Psicologia Educacional:** contribuições para a formação de professores. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MACHADO, A. L. **Grupo de reflexão como espaço de desenvolvimento profissional de docentes formadores de professores**. Tese (Doutorado). Salvador/BA, 2015, 223 f.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. 1999.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n.8, jan-abr, 2009, pp. 7-22.

MARQUES, E. de S. A.; CARVALHO, M. V. C. de. Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, pp. 41-50, jan./jun. 2014.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: GIANNOTTI, J. A., org. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2.ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978. (Publicação original de 1845).

MEC. Referências para a formação de professores. **Secretaria da Educação fundamental**, Brasília, 1999.

MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (orgs.). **Psicologia histórico-cultural:** contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MEIRA, M. E. M., QUEIROZ, A. B., OLIVEIRA, I. A., MORAES, R. Q., & OLIVEIRA, T. H. Psicologia Escolar, desenvolvimento humano e sexualidade: projetos de orientação sexual em instituições educacionais. **Revista Ciência em Extensão**, 2(2), 21, 2006.

MEIRELES, C. **Poesia Completa**. v. 2. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2001.

MELO, G. F. **Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia 2007**. 229 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MELO, G. F. **Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a Docência**. Curitiba: CRV, 2018.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, A. F. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOYSÉS, M. A. A; COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e o TDAH. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M.; TULESKI, S. C, (Orgs.). **A exclusão do “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2012.

NASCIUTTI, F. M. B. **Travessias** – o grupo como fonte de desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado), Campinas/SP, 2017, 201 f.

NAVES, F. F. **Sentidos construídos por um educador popular acerca de sua prática com adolescentes: uma análise sócio-histórica**. Dissertação (Mestrado) – Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso: 9 de fevereiro de 2017,

OLIVEIRA, A. B. **Grupo colaborativo como estratégia formativa de articulação da educação infantil com o ensino fundamental**. Mestrado (Dissertação), São Paulo/SP, 2017, 165 f.

OLIVEIRA, M. N. S. R. A formação de professores e a centralidade em didática e currículo. In: OLIVEIRA, M. N. S. R. (org.). **Professor: formação, saberes e problemas**. Porto: Porto Editora, 2014.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar**. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PATTO, M. H. S. **Exercícios de Indignação: escritos de educação e psicologia**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2005.

PEDRO, L. G. **Tertúlia** – A constituição de sujeitos no processo de construção de sentidos sobre a arte. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2013.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no campo educacional. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. de O. Lev Semionovich Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Edufu, 2013.

RAPOSO, B. T. R.; MACIEL, D. M. M. A. A psicologia e a formação de professores: ação e reflexão a partir da percepção de professores em formação. **Interação em Psicologia**. V. 10, n. 2, 2006. <https://doi.org/10.5380/psi.v10i2.7685>

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar** – por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, K. M. **O potencial de um grupo colaborativo para a constituição do professor coordenador como formador de docentes**. Dissertação (Mestrado). São Paulo/Sp, 2017, 171 f.

SANTA, F. D.; BARONI, V. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a Psicologia Histórico-Cultural. **Kínesis**, Vol. VI, nº 12, dezembro 2014, p.1-16.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. 19ª ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

SILVA, S. M. C. **Arte e educação** – na confluência das áreas, a formação do psicólogo escolar. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002.

SILVA, S. M. C. **Psicologia escolar e arte**: uma proposta para a formação e atuação profissional. Campinas: Alínea: EDUFU, 2005. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000200018>

SILVA, S. M. C. et al. Estágio em psicologia escolar e arte: contribuições para a formação do Psicólogo. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 4, p. 1014-1027, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-98932013000400018&lng=en&nrm=iso> Acesso: 16 de fevereiro de 2018.

SILVA, S. M. C. et al. ‘Eu tô te explicando pra te confundir’: a Psicologia Escolar no Ensino Superior. In: Facci, M. G. D. & Meira, M. E. M. (Org.). **Estágios em Psicologia Escolar: proposições teórico-práticas**. 1ed. Maringá: EDUEM, 2016, p. 181-212.

SIQUEIRA, A. P. M. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: representações de professores**. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017, 193f.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Política Educacional. Rio de Janeiro: **DP&A**, 2002, 2ª Ed.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In M. C. ROSSETTI-FERREIRA, K. S.; AMORIM, A. P. S.; SILVA, A. M. A. Carvalho (orgs.), **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

SOUZA, M. P. R. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIEGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.). **Políticas públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SOUZA, V. M. L. **Quando a educação física vira aula: mudanças nas concepções pedagógicas de professores dos anos iniciais participantes de uma experiência de formação continuada colaborativa**. Dissertação (Mestrado), Ijuí/RS, 2016, 236 f.

TANAKA, A. L. F. **Professores que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Aprendizagens da docência em um grupo colaborativo**. Dissertação (Mestrado). São Paulo/SP, 2015, 108 f.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 13, p. 03-24. Jan./abr 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TINTI, M. C. **Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa: a inclusão escolar, as tecnologias e as práticas pedagógicas**. Tese (Doutorado). Presidente Prudente/SP, 2016, 216 f.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VEIGA, I. P. A. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social. In :VEIGA, I. P. A. e AMARAL, A. L. (orgs.). **Formação de Professores: Políticas e Debates**. 2.ed. Campinas-SP: Papirus, 2002.

VERESOV, N. Introducing cultural-historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. **Cultural-historical psychology**, 4, 83-90, 2010. Disponível em:<<http://nveresov.narod.ru/KIP.pdf>> Acesso em 15 Set 2018.

VERESOV, N. Duality of Categories or Dialectical Concepts? **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 50, 244-256, 2015. Disponível em: <DOI 10.1007/s12124-015-9327- 1> Acesso em: 20 Nov 2018.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKI, L. S. The Diagnostics of Development and the Pedological Clinic for Difficult Children. In: **The Collected Works of L. S. Vygotsky: The Fundamentals of Defectology** (Vol. 2, pp. 241-291). New York: Spriger Science+Business Media New York, 1997.

VIGOTSKI, L. S. The problem of environment. In: R. VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Eds.). **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. (P. Bezerra, trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**. São Paulo, 21(4), 2010.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, 21-44, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002> Acesso em 10 de agosto de 2017.

VILELA, A. A. **Diálogos hermenêuticos e narrativas autopiéticas sobre o desenvolvimento profissional docente no/do início da docência**. Dissertação (Mestrado). Campo Grande/MS, 2011, 140 f.

VINHA, M. P.; WELCMAN, M. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2012.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, 9 (1), 2004, 127-135. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000100016>

APÊNDICES

APÊNDICE A – Cartaz de divulgação do curso de extensão



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
CURSO DE EXTENSÃO
**CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA PARA A
PRÁTICA PEDAGÓGICA**



Raízes da fala—Martha Barros

O curso de extensão em questão irá se constituir como um espaço colaborativo-reflexivo voltado para uma atuação crítica e socialmente comprometida no que se refere aos desafios que surgem na vida diária da escola, problematizando o discurso da patologização e medicalização do ensino e das relações escolares.

OBJETIVO: Construir um espaço de profissionalização docente por meio do estudo de textos, reflexão sobre a prática, realização de vivências e conversas colaborativas entre os pares.

PÚBLICO ALVO: Professores e Profissionais que atuam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio com até 6 anos de experiência.

TEMÁTICAS: fracasso escolar, queixa escolar, problemas de escolarização, patologização e medicalização do ensino (dislexia, déficit de atenção, hiperatividade), (in)disciplina, violência, relação professor-estudante, família-escola.

INSCRIÇÕES até 05/08/2016 pelo email cursopsiescolarcritica@hotmail.com
(20 vagas)

Os encontros acontecerão de 09/08/2016 à 06/12/2016 às terças-feiras, quinzenalmente, das 18:00 às 21:00

Carga horária: 30 horas (com certificado)

Local: Universidade Federal de Uberlândia—Campus Stª Mônica

Responsáveis: Prof.^a Dr.^a Geovana Ferreira Melo e Ms. Luciana Guimarães Pedro

REALIZAÇÃO:



Programa de
Pós-Graduação em Educação



APÊNDICE B – E-mail enviado às escolas com o convite para o curso de extensão

Olá Equipe das Escolas Municipais e Estaduais de Uberlândia e Região!

Vimos por meio deste pedir-lhes, gentilmente, que encaminhem o presente convite para a lista de e-mail dos professores que atuam como docentes em sua Instituição.

Trata-se de um convite para participar do Curso de Extensão **“CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA”**, voltado aos professores do Ensino Fundamental II e Médio com até seis anos de atuação na docência, que será realizado na Universidade Federal de Uberlândia de 9/08/2016 à 06/12/16.

Para maiores informações consulte o folder em anexo ou entre em contato pelo e-mail cursopsiescolarcritica@hotmail.com

Desde já, agradecemos seu apoio e colaboração.

Abraço,

Prof.^a Dr.^a Geovana Ferreira Melo

Ms. Luciana Guimarães Pedro

APÊNDICE C – E-mail enviado aos professores com o convite para o curso de extensão

Olá!!

Vimos por meio deste e-mail convidar-lhe para participar de um grupo de Desenvolvimento Profissional Docente voltado para **professores e profissionais que atuam no Ensino Fundamental II e Médio e que estejam nas fases iniciais da carreira profissional, ou seja, tenham até 6 anos de experiência.**

Trata-se do Projeto de Extensão com o título **“CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA”** que será realizado na Universidade Federal de Uberlândia de 9/08/2016 à 06/12/16, quinzenalmente, às terças-feiras de 18:00 às 21:00.

Para confirmar e efetivar sua inscrição, solicitamos que, por gentileza, preencha a ficha de inscrição que segue em anexo e nos encaminhe com todos os seus dados para este e-mail cursopsiescolarcritica@hotmail.com

Após recebermos sua ficha preenchida com todos os dados corretos, lhe enviaremos um e-mail confirmando sua inscrição e disponibilizando mais informações sobre o curso. Somente nesse momento, sua participação estará garantida!

Vale lembrar ainda que há apenas 20 vagas disponíveis e que as inscrições se efetuarão segundo a ordem do envio da ficha de inscrição devidamente preenchida.

No mais, aguardamos seu retorno.

Abraço,

Luciana e Geovana

APÊNDICE D – Ficha de inscrição para o curso de extensão**FICHA DE INSCRIÇÃO****CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Complete todos os campos com seus dados e salve o documento preenchido.

Envie esta ficha completa para o e-mail: cursopsiescolarcritica@hotmail.com

Nome completo:

Data de nascimento:

CPF:

Endereço completo:

Telefone fixo:

Telefone celular:

E-mail:

Graduação

Curso:

Instituição:

Ano de conclusão:

Atuação profissional:

Local:

Cargo:

Ciclo em que atua:

Tempo de atuação:

Outras formações:

APÊNDICE E – Informações do curso de extensão

CURSO DE EXTENSÃO CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA



Raízes da fala – Martha Barros

INTRODUÇÃO: Na formação inicial dos professores, especialmente, nos cursos de Licenciatura, os conhecimentos da Psicologia relativos à Educação, ocupam um espaço pontual e pouco substancial, quando se pensa no amplo campo de encontro entre essas duas importantes áreas do saber. Considerando que o movimento da Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica tem contribuições relevantes para o entendimento da escola, tomando o processo de escolarização e as relações entre os sujeitos que constituem o cotidiano escolar como foco, o curso de extensão em questão se justifica como um espaço colaborativo-reflexivo profícuo ao desenvolvimento profissional do professor. A criação desse espaço de profissionalização docente almeja colaborar com uma atuação crítica e socialmente comprometida no que se refere aos desafios que surgem na vida diária da escola, contrariando a naturalização e patologização de problemas sociais, prática recorrente nos espaços educacionais.

OBJETIVO: O curso de extensão “CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA”, parte do projeto de doutorado da pesquisa com título “*O desenvolvimento profissional docente à luz da Psicologia Escolar Crítica: uma proposta colaborativa*” e tem o propósito de contribuir para a

formação e atuação dos professores e profissionais que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a partir de uma proposta colaborativa de desenvolvimento profissional à luz dos conhecimentos da Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica.

PÚBLICO ALVO: Professores e profissionais que atuam no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio das escolas públicas municipais, estaduais e federais do município de Uberlândia, com formação nos diversos cursos de Licenciatura, e que se encontrem na fase inicial da carreira, ou seja, com experiência profissional de até 6 anos de atuação na docência.

DESENVOLVIMENTO: O curso de extensão abará 10 encontros com frequência quinzenal e duração de 3 horas cada, perfazendo assim um total de 30 horas. Os encontros, intitulados sessões reflexivas, serão realizados nas dependências da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no Campus Santa Mônica na sala 100 do bloco 5S (bloco novo em frente a biblioteca). A proposta se configura como um espaço de co-construção de novos saberes numa parceria entre docentes e pesquisadoras, por meio do estudo de textos, reflexão sobre a prática, realização de vivências e conversas colaborativas entre os pares. Os encontros serão realizados nas terças-feiras, das 18 horas às 21 horas. Haverá emissão de certificado para aqueles que tiverem presença em 75% das atividades, no mínimo. Organizaremos um lanche coletivo ao início de cada encontro. Os encontros serão gravados em áudio e vídeo para posterior transcrição das conversas e análise, contudo, sua identidade será preservada, pois serão escolhidos nomes fictícios para representá-los.

TEMÁTICAS: As sessões reflexivas irão abarcar temáticas centrais da Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica, tais como: fracasso escolar, queixa escolar, problemas de escolarização, patologização do ensino (dislexia, déficit de atenção, hiperatividade), medicalização do ensino, (in)disciplina, violência, relação professor-estudante, relação família-escola etc.; considerando sempre as necessidades e demandas dos professores participantes.

CRONOGRAMA

DATAS DOS ENCONTROS (terças-feiras)

1. 09/08 – Abertura
2. 16/08 – Sessão reflexiva
3. 30/08 – Sessão reflexiva
4. 13/09 – Sessão reflexiva
5. 27/09 – Sessão reflexiva
6. 11/10 – Sessão reflexiva
7. 25/10 – Sessão reflexiva
8. 8/11 – Sessão reflexiva
9. 22/11 – Sessão reflexiva
10. 06/12 – Encerramento

HORÁRIO: 18:00 às 21:00 – 5S100

VAGAS: O curso de extensão contará com a participação de no máximo 20 docentes, a serem determinados segundo a ordem de envio do e-mail com os dados da ficha de inscrição devidamente preenchidos. Lembrando que o público alvo se volta especificamente para os professores e profissionais que atuam no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio das escolas públicas municipais, estaduais e federais do município de Uberlândia, com formação nos diversos cursos de Licenciatura, e que se encontrem na fase inicial da carreira, ou seja, com experiência profissional de até 6 anos de atuação na docência.

MEIO DE COMUNICAÇÃO: *e-mail* do curso cursopsiescolarcritica@hotmail.com e pelo telefone da pesquisadora Luciana 8876-4236 (ctbc).

RESPONSÁVEIS

Pesquisadoras responsáveis

- Prof^ª. Dra. Geovana Ferreira de Melo – FAGED - UFU
- Prof^ª. Ms. Luciana Guimarães Pedro (Doutoranda FAGED – UFU)

REALIZAÇÃO



Programa de
Pós-Graduação em Educação



APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado para participar do Curso de Extensão “*Contribuições da Psicologia Escolar Crítica para a prática Pedagógica*” que faz parte do Projeto de Pesquisa de Doutorado com o título “*O desenvolvimento profissional docente à luz da Psicologia Escolar Crítica: uma proposta colaborativa*” que será desenvolvido sob à responsabilidade das pesquisadoras Geovana Ferreira Melo e Luciana Guimarães Pedro.

Esta pesquisa tem o propósito de contribuir para a formação e atuação de profissionais e professores que atuam no Ensino Fundamental II e Médio, a partir de uma proposta colaborativa de desenvolvimento profissional à luz dos conhecimentos da Psicologia Escolar Crítica. A criação desse espaço de profissionalização docente almeja colaborar com uma atuação crítica e socialmente comprometida no que se refere aos desafios que surgem na vida diária da escola, contrariando a naturalização e patologização de problemas sociais, tão recorrente nos espaços educacionais.

O referido curso de extensão abará dez encontros quinzenais com duração de 3 horas cada que acontecerão às terças-feiras das 18:00 às 21:00 na sala 100 do bloco 5S do Campus Santa Mônica, perfazendo assim um total de 30 horas. Os encontros são intitulados sessões reflexivas, uma vez que configuram-se como uma espaço de co-construção de novos saberes numa parceria entre docentes e pesquisadoras, por meio do estudo de textos, reflexão sobre a prática, realização de vivências e conversas colaborativas com os pares.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Luciana Guimarães Pedro no início do primeiro encontro do Curso de Extensão, momento em que será explicado detalhadamente o Projeto de Pesquisa aos participantes.

Vale destacar os encontros do referido Curso de Extensão serão registradas em áudio e vídeo por meio de uma filmadora e um gravador, além de serem solicitados aos participantes materiais escritos contendo reflexões pessoais acerca das atividades desenvolvidas ao longo do Curso. Apesar disso, cabe esclarecer que sua identidade será resguardada, pois cada participante escolherá um nome fictício que será utilizado na escrita da tese oriunda desse projeto. Com

relação às gravações, cabe colocar que após a transcrição das mesmas, estas serão deletadas assegurando o sigilo com as informações geradas. Portanto, em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Não há riscos em participar como colaborador desta pesquisa. Ao participar da pesquisa você irá se beneficiar pessoal e profissionalmente, uma vez que será colaborador na construção de um espaço de estudo reflexivo sobre temáticas importantes à sua atuação profissional, especificamente, no que se refere às contribuições da Psicologia Escolar Crítica para com os desafios da docência. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Ms. Luciana Guimarães Pedro (Doutoranda responsável pela Pesquisa / 034 988764236) ou Prof.^a Dr.^a Geovana Ferreira de Melo (Orientadora da Pesquisa – DIREN / 34 32394163) ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 9 de agosto de 2016.

Assinatura das Pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da Pesquisa

APÊNDICE G – Síntese das sessões reflexivas

1ª Sessão reflexiva

Data: 09/08/2016

Colaboradores: 18 pessoas⁴⁵, incluindo: Laura, Thiago, Beatriz, Cauã, Jessy, Aurora, Camila, Sofia, Sara, Ane, Geovana (minha orientadora) e eu.

Elemento estético⁴⁶: A nossa casa – Arnaldo Antunes. (Luciana)

Síntese: Iniciei o primeiro encontro recebendo os professores na companhia de minha orientadora Geovana, com um lanche⁴⁷ de boas-vindas e música de fundo. Depois de confraternizarmos um pouco em torno do alimento, convidei a todos para ouvirmos a música “A nossa casa” na versão de Arnaldo Antunes e expliquei que aquela música traduzia o tom daquele curso de extensão, uma vez que seria um espaço construído por todos, em que iríamos estabelecer relações pautadas pela colaboração. Exibi alguns slides com fotos e frases curtas para me apresentar e contar um pouco da minha trajetória de vida, com o foco no modo como me tornei professora e cheguei até essa pesquisa. Depois de explicar brevemente os pontos principais da pesquisa, os professores assinaram o TCLE, iniciei a audiogravação do encontro e cada professor foi convidado a se apresentar trazendo uma síntese de sua trajetória pessoal e profissional e os motivos que o levaram até aquela proposta de desenvolvimento profissional docente. Encerramos trazendo algumas sugestões: sugeri que todos pudessem contribuir junto comigo na preparação do lanche, definindo um rodízio; que a cada encontro uma pessoa ficasse responsável por levar um elemento estético e entreguei os diários reflexivos para que fizessem seus registros sobre os encontros.

Orientações para o próximo encontro:

⁴⁵ Não cito aqui o nome dos demais professores que estiveram presentes no primeiro encontro, pois farei referência apenas aos colaboradores que seguiram conosco na maioria dos encontros. Além disso, os nomes fictícios só foram escolhidos pelos professores ao final do curso de extensão, sendo assim, não é possível citar quem esteve apenas em um encontro, respeitando o sigilo.

⁴⁶ Sabendo que a arte nos ajuda a olhar para o mundo sob uma perspectiva única, ampliando nosso universo de referência sobre as coisas do mundo, levei um elemento estético, a música, no primeiro encontro e sugeri que cada participante contribuísse com esse recurso nas demais sessões reflexivas. A ideia era contar com a ajuda da arte para nos ajudar a olhar para os temas trabalhados a cada semana, tal como Galeano (2009) traduz de forma única no conto a “A função da arte/1” em O livro dos abraços. Os elementos estéticos encontram-se disponíveis no apêndice H.

⁴⁷ Minha orientadora e eu achamos importante termos sempre um lanche disponível no início dos encontros, pois muitos professores vinham direto do trabalho para o curso e permaneceriam ali por mais de 3 horas. Além disso, sabemos que o alimento envolve afeto, cuidado e aconchego. É, muitas vezes em torno do alimento que nos reunimos com familiares, amigos e estabelecemos diálogos e trocas cheias de intimidade. Então, o momento do lanche era um espaço para relaxar, interagir de forma mais livre e se preparar para entrar no clima do encontro.

- Refletir sobre suas expectativas em relação ao curso e sobre suas crises profissionais, ou seja, os aspectos que desejam trabalhar.
- Ler o projeto de pesquisa e o resumo oferecido sobre Pesquisa Colaborativa.

2ª Sessão reflexiva⁴⁸

Data: 16/08/2016

Colaboradores: 9 pessoas, incluindo: Laura, Thiago, Beatriz, Cauã, Aurora, Sofia, Sara, Ana Carolina e eu.

Elemento estético: Charge Armandinho sobre mudar o mundo coletivamente. (Luciana)

Síntese: Com o intuito de nos ajudar a fazer referência uns aos outros chamando-nos pelo nome e já conhecer um pouco sobre os sentidos da docência para os professores colaboradores, comecei esse encontro propondo que fizéssemos um desenho que representasse o que é ser professor para cada um. Depois que cada um contou sobre seu desenho, fizemos uma discussão sobre o projeto de pesquisa e a Pesquisa Colaborativa. Por fim, construímos coletivamente um contrato⁴⁹ com o intuito definir as regras de convivência no grupo a partir das seguintes questões: O que vocês acham que deve haver nos encontros para que sejam proveitosos e prazerosos? Quais regras são importantes para serem seguidas, pensando num andamento tranquilo para o grupo? O que vocês como professores/colaboradores e eu como pesquisadora/mediadora preciso fazer, pensando na construção de um espaço favorável a aprendizagem?

Orientações para o próximo encontro: Trazer informações sobre o que lembram acerca da disciplina Psicologia da Educação que tiveram na formação inicial, relatar um caso desafiador vivido em sala de aula e expor as principais crises e desafios profissionais.

3ª Sessão reflexiva

Data: 30/08/2016

Colaboradores: 10 pessoas, incluindo: Laura, Thiago, Beatriz, Cauã, Ane, Aurora, Sofia, Sara, Ana Carolina e eu.

⁴⁸ No início dessa sessão, Geovana, minha orientadora esteve presente para dizer que devido aos seus compromissos como docente, não poderia estar fisicamente presente em todos os encontros. Sabendo disso e da importância do vínculo para o desenvolvimento do grupo colaborativo, decidimos que ela acompanharia os encontros por meio do planejamento e partilhas feitas por mim em nossas supervisões semanais.

⁴⁹ Os pontos definidos no contrato, encontra-se disponível nas páginas 84-85.

Elemento estético: Música: Redescobrir⁵⁰ – Gonzaguinha na interpretação de Maria Rita. (Cauã)

Síntese: Para fazer o levantamento das necessidades formativas do grupo, organizamos uma espécie de exposição em três cantos distintos da sala e solicitamos que cada colaborador fixasse suas representações no espaço correspondente trazendo: o relato de um caso desafiador, as crises e desafios vivenciados com a profissão e memórias da disciplina Psicologia da Educação. Fomos junto caminhando por cada espaço, enquanto cada professor trazia mais detalhes sobre suas vivências.

Orientações para o próximo encontro: Seguindo a sugestão de Thiago, que foi acatada por todo o grupo, no próximo encontro decidimos conversar sobre as principais Teorias da Aprendizagem, fazendo um contraponto com a Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica, abordagem escolhida como referência nessa pesquisa. Assim, dividi os colaboradores em 4 grupos e cada um ficou responsável por se aprofundar no estudo de uma das seguintes abordagens: Inatista-maturacionista, comportamentalista, Piagetiana e Histórico-cultural.

4ª Sessão reflexiva

Data: 06/09/2016

Colaboradores: 11 pessoas, incluindo: Laura, Thiago, Beatriz, Cauã, Ane, Aurora, Sofia, Sara, Ana Carolina, Camila e eu.

Elemento estético: Trecho do livro *Germinal* – Émile Zola e charge do Laerte sobre a imposição de gênero na escola. (Thiago)

Síntese: Nos dedicamos nessa sessão reflexiva ao estudo das Teorias da Aprendizagem (Inatismo-maturacionismo e Comportamentalismo) fazendo uso da técnica Painel integrado. A princípio, o grupo responsável por cada abordagem se reuniu para conversar sobre a linha teórica que ficou responsável, apontando as partes mais importantes, dúvidas e respondendo às seguintes questões: Qual a concepção de homem dessa corrente teórica? Como essa abordagem entende que se dá o desenvolvimento e a aprendizagem? Que ações, concepções, crenças, posturas e sentimentos que eu tenho como docente que se aproximam dessa abordagem teórica? Solicitei que fizessem uma síntese da discussão em um cartaz. Em seguida, foram formados

⁵⁰ Quando no início dessa sessão reflexiva, Cauã colocou o vídeo com Maria Rita cantando a música “Redescobrir”, me emocionei e fiquei surpresa, pois quando eu estava organizando o primeiro encontro do curso de extensão, imaginando como seria os professores, que grupo iríamos constituir, me veio à mente essa música. Na época a ouvi várias vezes na interpretação de Elis Regina, mas acabei escolhendo a canção “A nossa casa” de Arnaldo Antunes. Quando estava escolhendo o recurso este tico do segundo encontro eu novamente pensei nessa música, mas acabei optando por uma charge. Naquele momento, eu não tinha consciência de que a riqueza desse trabalho seria o grupo, a roda, o movimento, o fazer coletivo.

novos grupos, contendo um membro de cada, de forma que todas as abordagens pudessem ser compartilhadas no grupo. Ao final, nos reunimos na grande roda e refletimos sobre a relação daquelas abordagens com a prática docente deles.

5ª Sessão reflexiva

Data: 13/09/2016

Colaboradores: 11 pessoas, incluindo: Laura, Thiago, Beatriz, Cauã, Ane, Aurora, Sofia, Sara, Ana Carolina, Jessy e eu.

Elemento estético: Charge – A Escola serve para quê? (Beatriz)

Síntese: Continuamos a discussão sobre as Teorias da Aprendizagem (Abordagem Piagetiana e Histórico-cultural) seguindo o formato do encontro anterior e, ao final, definimos juntos as temáticas que abarcaram as demandas de formação do grupo: a) estrutura física da escola, espaço, material, tradicionalismo; b) agressividade, indisciplina, desinteresse, relação professor-estudante; c) inclusão e atendimento educacional especializado; d) sexualidade, diversidade, preconceito, bullying; e) relacionamento com a direção, supervisão e colegas de trabalho, burocracia, falta de apoio e f) ser professor, remuneração, excesso de trabalho, formação continuada, autonomia, medos, saúde do trabalhador.⁵¹

6ª Sessão reflexiva

Data: 20/09/2016

Colaboradores: 13 pessoas, incluindo: Laura, Thiago, Beatriz, Cauã, Ane, Aurora, Sofia, Sara, Ana Carolina, Camila, Jessy e eu.

Síntese: Neste dia soube que haveria na UFU no mesmo horário do encontro uma palestra com Leonardo Boff, um importante teórico da Educação. Então, ao encontrar com o grupo contei sobre a atividade e todos consideraram importante participarmos. Lanchamos e fomos todos juntos. A palestra falou sobre cuidado com a Terra como espaço que faz parte de nós, sobre o momento político vivido pela Educação⁵² e das micro utopias como motor das transformações sociais.

7ª Sessão reflexiva

Data: 27/09/2016

⁵¹ Com base nesses temas defini o referencial teórico para cada sessão reflexiva.

⁵² Como contextualizado na sessão 2 deste trabalho, a Educação sofria nessa época ataques em decorrência da PEC 451, do movimento Escola sem Partido e da greve dos estudantes secundaristas.

Colaboradores: 10 pessoas, incluindo: Laura, Cauã, Ane, Aurora, Sofia, Sara, Ana Carolina, Jessy e eu.

Elemento estético: Quadrinho Chico Bento “Redação: a professora” e texto: Carta de um diretor de escola em Cingapura para os pais antes da semana de provas. (Beatriz)

Síntese: Começamos esse encontro conversando sobre o que nos marcou na palestra do Leonardo Boff que assistimos juntos na semana anterior. Depois, com base nos textos indicados para esse dia fizemos uma discussão sobre a Psicologia Educacional e a Psicologia Escolar, com foco na Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica. Por fim, refletimos sobre a escola como espaço sociocultural.

8ª Sessão reflexiva

Data: 04/10/2016

Colaboradores: 9 pessoas, incluindo: Beatriz, Thiago, Ane, Aurora, Sofia, Sara, Ana Carolina e eu.

Elemento estético: Vídeo feito pelo Cauã vem que ele, vestido de Clown, contava sobre suas dificuldades na relação professor-estudante. (Cauã)

Síntese: Para refletirmos sobre a relação professor-estudante e a questão da afetividade nas práticas pedagógicas, começamos o encontro vendo o vídeo enviado por Cauã que, que não pôde estar presente. Seu depoimento estimulou que outros professores contassem também sobre suas dificuldades na relação com os estudantes. Assim, nesse dia focamos na partilha sobre as vivências de cada um na relação com os estudantes, considerando aspectos gerais do texto.

9ª Sessão reflexiva

Data: 18/10/2016

Colaboradores: 9 pessoas, incluindo: Laura, Thiago, Ane, Aurora, Sofia, Sara, Ana Carolina, Jessy e eu.

Elemento estético: Vídeo: Salvando estrelas do mar (Ana Carolina)

Síntese: No início conversamos sobre a proposta de greve contra a PEC 451 que estava sendo votada pelos professores da UFU e decidimos organizar uma oficina em uma das escolas ocupadas pelos estudantes secundaristas. Na sequência, voltamo-nos para a discussão do tema da relação professor-estudante e afetividade, que mobilizou tanto o grupo que seguimos a discussão na 9ª sessão reflexiva e propus uma atividade em pequenos grupos para aprofundar no tema. No texto que usávamos como referência “Afetividade nas práticas pedagógicas”, Leite

(2012) apresentava 5 decisões pedagógicas que promovem o sucesso na aprendizagem. Com o intuito de focar na discussão desses pontos, organizei os professores em 5 grupos e solicitei que refletissem considerando algumas questões reflexivas que os ajudavam a olhar para a sua prática pedagógica.

10ª Sessão reflexiva

Data: 25/10/2016

Colaboradores: 7 pessoas, incluindo: Beatriz, Cauã, Thiago, Ane, Sofia, Sara e eu.

Elemento estético: Folheto sobre a PEC

Síntese: Ainda como repercussão da discussão promovida nos dois últimos encontros, iniciamos a 10ª sessão reflexiva com a partilha de alguns participantes sobre as novas práticas pedagógicas que introduziram em suas aulas. Conversamos sobre a PEC 451, que estava sendo votada no senado naquele dia, a ocupação das escolas pelos secundaristas e a ideia de realizar uma oficina junto as ocupações. Enfim, encerramos com a discussão sobre a (in)disciplina e violência na escola de maneira bastante crítica.

11ª Sessão reflexiva

Data: 01/11/2016

Colaboradores: 8 pessoas, incluindo: Ana Carolina, Aurora, Cauã, Thiago, Sofia, Sara e eu.

Elemento estético: Charge Armandinho. (Sofia)

Síntese: Nesse dia conversamos sobre o tema da inclusão e do atendimento educacional especializado com a participação de uma professora convidada, Marinéia Crosara de Resende. A mesma trouxe de forma leve e bem humorada suas vivências como pessoa com deficiência, professora e pesquisadora da área e presidente do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência e mobilizou os professores colaboradores a partilharem os desafios vividos na escola, no que se refere a inclusão.

12ª Sessão reflexiva

Data: 08/11/2016

Colaboradores: 7 pessoas, incluindo: 6 pessoas, incluindo: Ana Carolina, Aurora, Laura, Ane, Sofia, Sara e eu.

Elemento estético: Charge “O nosso sistema educacional em uma imagem” e o vídeo “Medicalização da vida escolar” – Conselho Regional de Psicologia – CRP – SP. (Luciana)

Síntese: Quando conversamos no encontro anterior sobre a inclusão e o atendimento educacional especializado, observei que muitos das dificuldades trazidas pelos professores faziam referência na verdade, aos chamados problemas de escolarização, por isso propus que discutíssemos sobre medicalização da vida escolar. Para isso, utilizei os elementos estéticos acima citados, os relatos dos professores sobre os estudantes que acreditavam ter algum “problema de aprendizagem” e os textos selecionados como referência.

13ª Sessão reflexiva

Data: 22/11/2016

Colaboradores: 7 pessoas, incluindo: Ana Carolina, Aurora, Cauã, Thiago, Sofia, Sara e eu.

Elemento estético: Esquecemos de combinar quem seria o responsável no encontro anterior.

Síntese: Inicialmente conversamos um pouco sobre como estavam as ocupações dos estudantes secundaristas nas escolas que os professores atuavam. Em seguida, começamos a conversar sobre o tema da sexualidade na escola com base nos desafios que os professores enfrentavam em sala de aula e no trabalho de orientação sexual envolvendo estudantes, famílias e professores, trazido pelo texto⁵³. Refletimos também sobre a adolescência enquanto fase do desenvolvimento humano e bullying na escola, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

14ª Sessão reflexiva

Data: 29/11/2016

Colaboradores: 6 pessoas, incluindo: Ana Carolina, Aurora, Cauã, Sara e eu.

Elemento estético: Vídeo sobre a educação no sistema prisional. (Thiago)

Síntese: Conversamos sobre ser professor e as condições do trabalho docente, tendo como mote o seguinte exercício de completar frases: a) Para a sociedade o trabalho do professor é ...; b) A educação tem a finalidade de ...; c) Para mim ser professor é ...; d) Um bom professor é ...; e) Ser professor hoje ...; f) Ser professor é gratificante para mim porque ... e g) Sou professor porquê ...

15ª Sessão reflexiva

Data: 06/12/2016

Colaboradores: 6 pessoas, incluindo: Ana Carolina, Ane, Aurora, Cauã, Sara e eu.

⁵³ MEIRA, M. E. M., QUEIROZ, A. B., OLIVEIRA, I. A., MORAES, R. Q., OLIVEIRA, T. H. Psicologia Escolar, desenvolvimento humano e sexualidade: projetos de orientação sexual em instituições educacionais. **Revista Ciência em Extensão**, 2(2), 21, 2006.

Elemento estético: Música “Chuva no Mar” – Arnaldo Antunes e Marisa Monte. (Luciana)

Síntese: Com o intuito de fazer uma síntese de todo o processo vivido por nós no curso de extensão, nesse encontro, depois de vermos o clipe da música levada como elemento estético, deixei exposto numa parede os desenhos feitos pelos professores para representar a docência, em nosso segundo encontro e dei a possibilidade que representassem em um novo desenho, caso desejassem. Depois de conversarmos sobre os novos sentidos construídos, propus que escrevessem uma carta para eles mesmos em um exercício de escrita criativa, cujo o título deveria ser “A professora Luciana”, por exemplo. Os professores compartilharam suas reflexões escritas e depois li para eles uma carta que escrevi para agradecê-los pela riqueza da vivência em grupo que tivemos.

16ª Sessão reflexiva

Data: 11/07/2017

Colaboradores: 7 pessoas, incluindo: Jessy, Thiago, Beatriz, Sofia, Cauã, Sara e eu.

Elemento estético: Poema “Sou feita de retalhos” de Cris Pizziment. (Luciana)

Síntese: Esse último encontro realizado sete meses depois do encerramento do curso de extensão, teve a intenção de rever os professores colaboradores da pesquisa, contar da qualificação, verificar possíveis contribuições para a escrita da tese e apreender possíveis transformações surgidas a partir de nossa vivência em grupo. Assim, iniciei contando um pouco sobre como eu estava e o que tinha feito nos últimos meses e abri uma conversa com o grupo a partir das seguintes questões: Como você está no trabalho como professor? Ter participado da proposta colaborativa de desenvolvimento profissional docente tem afetado sua atuação como docente ou sua vida? Conseguiu ler a versão do trabalho para a qualificação? Gostaria de contribuir?

APÊNDICE H – Elementos estéticos

- 1ª Sessão reflexiva: Música “A nossa casa” de Arnaldo Antunes

<https://www.youtube.com/watch?v=suJugh8-cts>

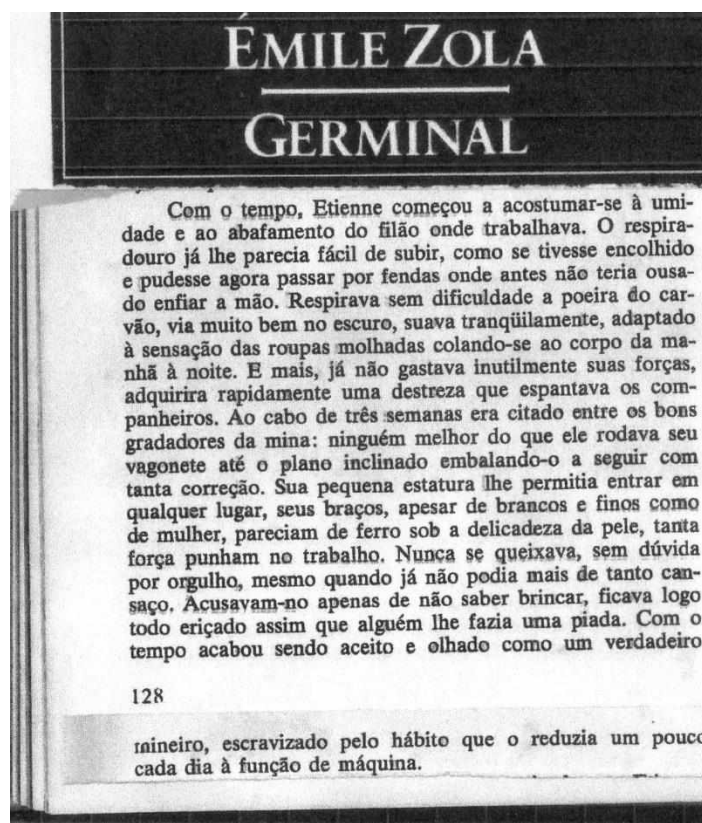
- 2ª Sessão reflexiva: Charge Armandinho



- 3ª Sessão reflexiva: Música “Redescobrir” de Gonzaguinha, interpretada por Maria Rita

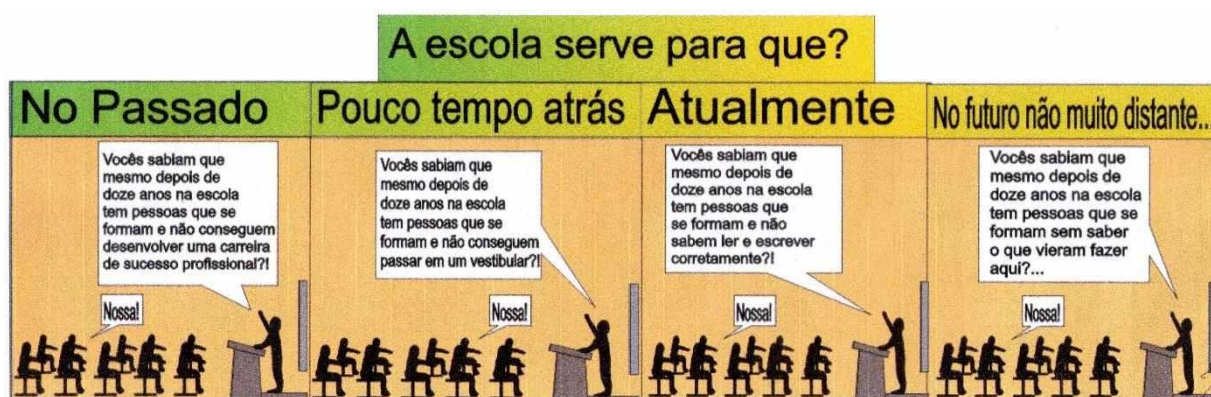
https://www.youtube.com/watch?v=CsiH25p_rAk

- 4ª Sessão reflexiva: Trecho do livro *Germinal* – Émile Zola e charge do Laerte sobre a imposição de gênero na escola





- 5ª Sessão reflexiva: Charge – A Escola serve para quê?



- 7ª Sessão reflexiva⁵⁴: Quadrinho Chico Bento “Redação: a professora” e texto: Carta de um diretor de escola em Cingapura para os pais antes da semana de provas

⁵⁴ Não houve elemento estético na 6ª sessão reflexiva, pois fomos assistir juntos à palestra do Leonardo Boff.



Carta de um diretor de escola em Cingapura para os pais antes da semana de provas:

Prezado Pais,

A semana de provas está para começar. Eu sei que vocês estão esperando que seus filhos se saiam bem. Mas por favor, lembrem-se de que, dentre os estudantes que estão sentados ali para fazer a prova, há um artista, que não precisa entender de matemática. Há um empreendedor, que não se importa com história ou literatura. Há um músico, cujas notas em química não importam. Há um esportista, cujo preparo físico é mais importante do que a física... assim como a escolaridade.

Se seu filho obtiver as melhores notas, ótimo! Mas se não, por favor, não tire dele ou dela sua autoconfiança e sua dignidade. Diga-lhes que tudo bem! É só uma prova. Eles foram talhados para coisas muito mais importantes na vida.

Diga-lhes que, independentemente de sua nota, você os ama e não os julga. Façam isso, por favor. E quando fizer, veja-os conquistarem o mundo. Uma prova ou uma nota baixa não vai lhes tirar os próprios sonhos ou seu talento.

E por favor, não pense que médicos ou engenheiros são as únicas pessoas felizes no mundo.

Com carinho,
A diretoria.

- 11ª Sessão reflexiva⁵⁵: Charge Armandinho



- 12ª Sessão reflexiva: Charge “O nosso sistema educacional em uma imagem” e o vídeo “Medicalização da vida escolar” – CRP-SP.



<https://www.youtube.com/watch?v=hj-FtJDT03w>

⁵⁵ Na 8ª sessão reflexiva usamos um vídeo produzido por Cauã. O vídeo utilizado por Ana Carolina na 9ª sessão reflexiva, não encontrei disponível na internet. Na décima sessão reflexiva discutimos um folheto sobre a PEC, entregue por estudantes universitários.

- 15ª Sessão reflexiva: música “Chuva no mar” interpretada por Carminho e Marisa Monte
<https://www.youtube.com/watch?v=hliRxFz7C24>
- 16ª Sessão reflexiva: Poema “Sou feita de retalhos” de Cris Pizziment.

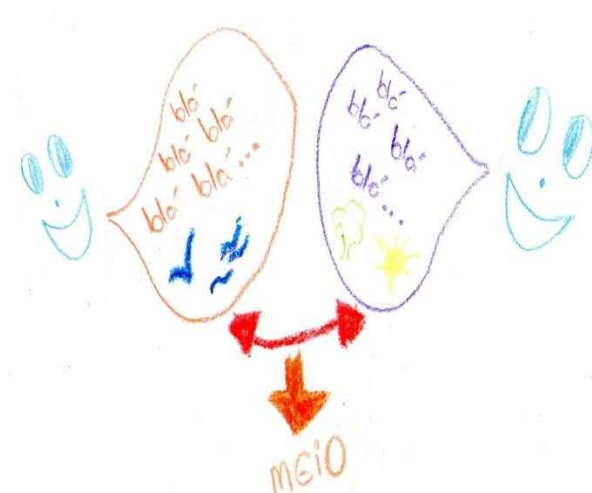
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior....

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

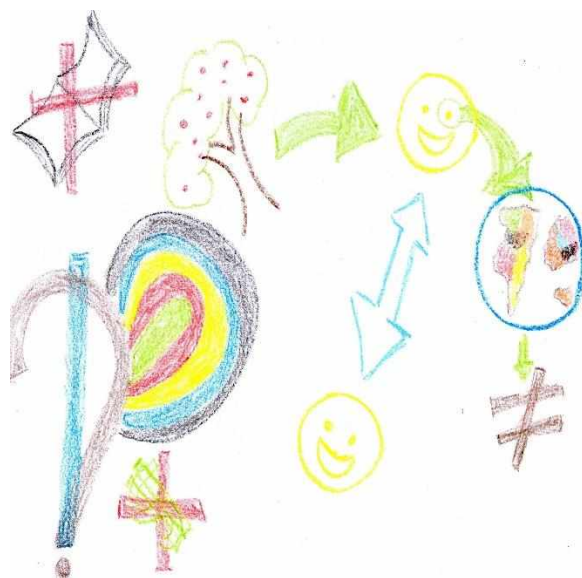
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. Portanto, obrigada a cada uma de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de 'nós'.

APÊNDICE I – Desenhos sobre o sentido da docência

Desenhos Beatriz

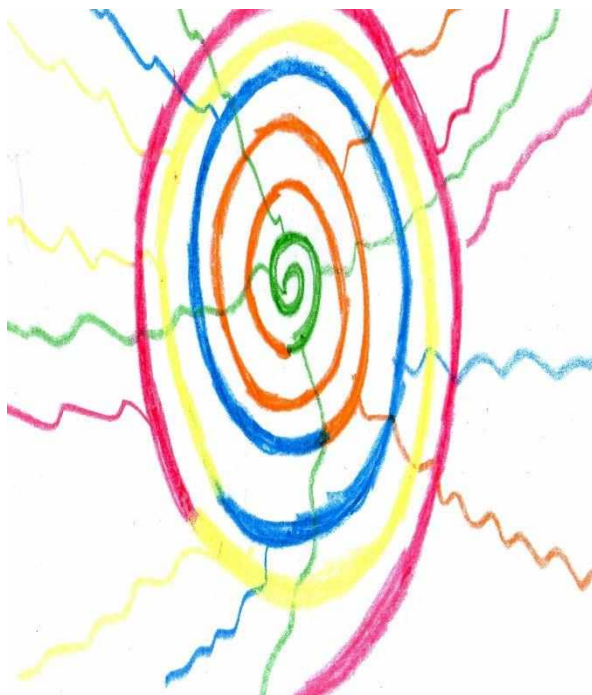


2ª Sessão reflexiva

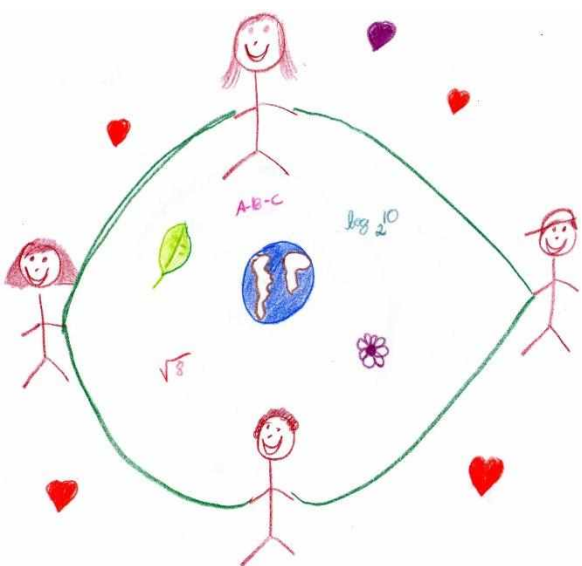


15ª Sessão reflexiva

Desenhos Laura

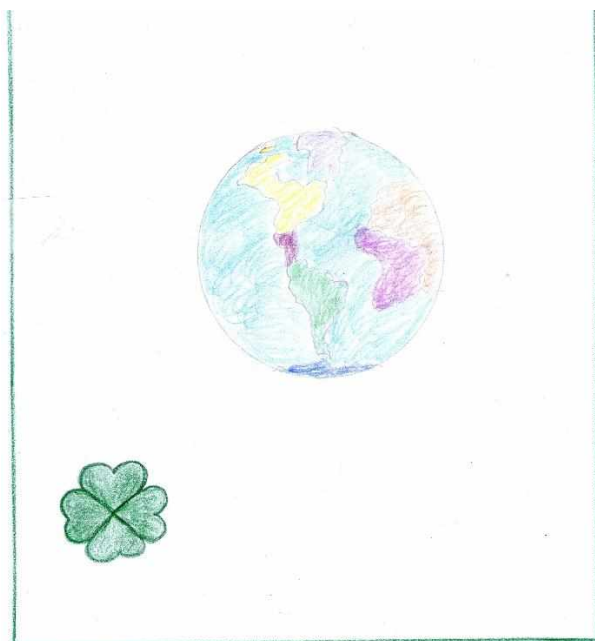


2ª Sessão reflexiva

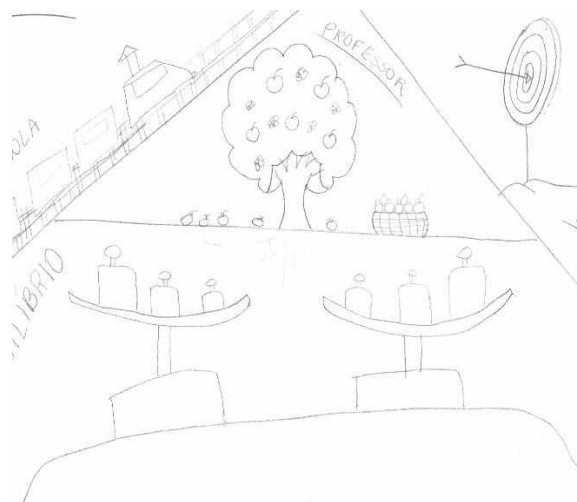


15ª Sessão reflexiva

Desenhos Aurora



2ª Sessão reflexiva



15ª Sessão reflexiva

Desenhos Ana Carolina



2ª Sessão reflexiva



15ª Sessão reflexiva

Desenhos Luciana



2ª Sessão reflexiva

15ª Sessão reflexiva

ANEXO

ANEXO - Parecer consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O desenvolvimento profissional docente à luz da Psicologia Escolar Crítica: uma proposta colaborativa

Pesquisador: Geovana Ferreira Melo

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 56640016.1.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.776.688

Apresentação do Projeto:

Conforme apresenta o protocolo: Estudo que pretende investigar as contribuições da Psicologia aos cursos de Licenciatura, particularmente da Psicologia Escolar Crítica, o estudo apresenta relevância sob o ponto de vista teórico por trazer uma abordagem crítica que pretende preencher lacunas que a Psicologia convencional ainda não conseguiu preencher, dentre as quais, ... elementos que propõem questões teóricas descontextualizadas da prática docente; falta de vinculação com as demais disciplinas pedagógicas e, por fim, superficialidade dos assuntos abordados, culminando assim, numa colaboração questionável, uma vez que ao se depararem com a prática, os docentes não conseguem articular tais ensinamentos para auxiliar seu trabalho", sob o ponto de vista prático busca contribuir ao escolher como método de procedimento a pesquisa colaborativa. Tais apontamentos indicam que o estudo também possui importância sob o ponto de vista social por proporcionar questionamento ao estabelecido para a área de Educação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: O presente projeto de pesquisa tem o propósito de investigar a contribuição dos conhecimentos da Psicologia Escolar Crítica para a formação e atuação dos professores que trabalham nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a partir de uma proposta colaborativa de desenvolvimento profissional.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 1.776.688

Objetivo Secundário: São objetivos da pesquisa: Entender as concepções dos professores que atuam no Ensino Fundamental II e Médio acerca das contribuições da disciplina Psicologia da Educação para a sua formação e atuação; Compreender as concepções dos professores participantes do grupo colaborativo referentes às temáticas da Psicologia Escolar Crítica, tais como: fracasso escolar, queixa escolar, problemas de escolarização, patologização do ensino, medicalização do ensino, (in)disciplina, violência, relação professor e aluno, relação família e escola, etc.; Apreender a importância dos conhecimentos advindos da Psicologia Escolar Crítica para a formação e atuação docente; Investigar as contribuições da Psicologia Escolar Crítica para a constituição de práticas pedagógicas que considerem as complexas relações que envolvem o processo de escolarização, contrariando a naturalização e patologização de problemas sociais; Analisar as possíveis modificações nas concepções e crenças dos professores participantes das ações formativas desenvolvidas por meio de estudos e reflexões coletivas e colaborativas acerca dos temas abordados pela Psicologia Escolar Crítica e contribuir para a ampliação dos debates referentes às contribuições da Psicologia Escolar Crítica para a formação de professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

Riscos: Podemos mencionar como possibilidade de riscos, a identificação dos sujeitos, no entanto, as pesquisadoras tomarão todos os cuidados necessários para que não haja NENHUMA hipótese de identificação, uma vez que serão criados códigos alfa numéricos para citar os depoimentos dos participantes no decorrer da análise. Nesse sentido, haverá o compromisso das pesquisadoras com o sigilo absoluto de suas identidades, conforme declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Benefícios: Os professores participantes das ações formativas aqui proposta como fonte principal de construção do corpus desta investigação, irão se beneficiar pessoal e profissionalmente, uma vez que serão colaboradores na construção de um espaço de estudo reflexivo sobre temáticas importantes à sua atuação profissional, especificamente, no que se refere às contribuições da Psicologia Escolar Crítica para com desafios da docência.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo é importante porque pretende trazer uma abordagem pouco convencional ao campo de estudo, também é relevante por incluir ao campo teórico elementos da prática, reflexões de um

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 1.776.688

cotidiano em um grupo que inicia a carreira docente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 1.733.398, de 08 de Setembro de 2016, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Parcial ao CEP/UFU: Março de 2018.

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Março de 2019.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 1.776.688

íntegra, por ele assinado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS_DO_PROJETO_718976.pdf	26/09/2016 17:18:59		Aceito
Outros	Respostaparecerseembro.docx	26/09/2016 17:18:04	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura investigador	Projetoalterado.docx	26/09/2016 17:11:30	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	Resposta_pendenciaparecer.docx	14/07/2016 19:10:51	Geovana Ferreira Melo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECORRIGIDO.pdf	01/06/2016 14:52:55	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	Modelocoletaanalisedosdados.docx	18/05/2016 15:01:22	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	Lattes.docx	18/05/2016 14:43:52	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	18/05/2016	Geovana Ferreira	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 1.776.688

Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	14:30:11	Melo	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termocompromisso.pdf	18/05/2016 14:29:08	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Deciar_inst.pdf	17/05/2016 21:28:21	Geovana Ferreira Melo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 14 de Outubro de 2016

Assinado por:

Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br